



---

**Universidad de Valladolid**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL**

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

**EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA  
EFICAZ PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA  
ESCOLAR**

Presentada por Norma Angélica Vázquez Martínez para optar al  
grado de  
Máster en Investigación Aplicada a la Educación por la **Universidad  
de Valladolid**

Dirigida por:  
Dr. Anastasio Ovejero Bernal



*A los fantásticos personajes de toda mi infancia, de toda mi vida, de todos estos días en España: a mamá y a papá, a mis hermanos, Cris, Oscar, Javi, Hugo, a los abuelos.*

*A la familia completita, a mis niñas, Max, y sus mamás; a Alberto que sigue luchando.*



## Agradecimientos

---

A la Fundación Carolina y la Universidad de Valladolid por la beca que me otorgaron para cursar el máster, por las atenciones y calidez; en especial a Aurora que estuvo de cerca durante este proceso.

A los profesores del Máster que contribuyeron a mi aprendizaje; a mi tutor, Anastasio Ovejero; al coordinador del Máster, Benito Arias; a Carlos Velázquez.

A los profesores, estudiantes y colegios de Valladolid que compartieron su experiencia, que me permitieron y facilitaron la elaboración de este trabajo.

A los que me han acompañado en este andar "académico" desde la licenciatura.

A mis amigas y amigos, a los azules y los morados, de todos los colores, humores y todas las banderas, a los que ya estaban y a los que alegremente conocí en estos meses. A las compañeras y compañeros del máster, a los "becarios", y a la gente que se hace familia cuando uno está fuera de casa.

A losody y Gipsy por su infinita paciencia, alegría, ayuda, amistad.

A la gente que se queda cerca, muy cerquita, que está con nosotros a cada paso y a cada duda, a la gente que se quedó y está cerquita de mí, sin importar los kilómetros, ni el Atlántico o el Pacífico, a esos que me piensan, me pensaron, que me quieren... lo menos que puedo hacer ante esa buena gente es decir gracias.



## Resumen

---

La violencia entre escolares es una problemática que ha cobrado relevancia en las últimas décadas, por lo que se han generado estudios que dan cuenta de su complejidad, abarcando aspectos como su incidencia, las características de los involucrados (víctimas, agresores, espectadores) o señalando las consecuencias psicológicas y sociales del maltrato escolar, que impide el desarrollo integral de los estudiantes, pues las relaciones de hostilidad y violencia merman la convivencia basada en el respeto y ejercicio de los derechos de cada persona; por tanto, es necesaria la prevención de la violencia escolar desde edades tempranas.

En este estudio, se realiza un acercamiento a la metodología del aprendizaje cooperativo, como una forma de prevención del maltrato entre estudiantes y se comparan los índices de violencia que hay en un grupo de aprendizaje cooperativo y un grupo que no utiliza esta metodología, ambos de escuela elemental. Los resultados indican menor índice de violencia en el grupo de aprendizaje cooperativo.

**Palabras clave:** Aprendizaje cooperativo, bullying, estudiantes de escuela elemental, violencia.





# Abstract

---

The violence between students is a serious problem which has become relevant in the last decades; several studies have been developed regarding the complexity of this issue; including aspects such as incidence, the characteristics of those involved (victims, aggressors, bystanders) or pointing out the psychological and social consequences about bullying, preventing the full development students, because the relation between hostility and violence undermine the coexistence based on respect and exercise of the rights of each person, therefore, it is necessary to prevent school violence from an early age.

This research is an approach to the methodology of cooperative learning as a way of preventing school violence, so, this study implicates a comparison in rates of violence between elementary school students who belong to a cooperative learning group and the rates on a group that does not use this methodology. The results indicate a lower rate of violence in the cooperative learning group.

**Key Words: Cooperative Learning, Bullying, Elementary School Students, Violence.**



# Índice de contenido

---

Agradecimientos .....	5
Resumen .....	7
Índice.....	11
Introducción .....	15
Parte teórica .....	19
Capítulo 1. antecedentes: violencia escolar y aprendizaje cooperativo .....	21
1.1.    Estudios sobre violencia escolar .....	21
1.2.    Aprendizaje cooperativo: breve aproximación histórica	26
Capítulo 2. Violencia escolar: aproximación conceptual .....	33
2.1 Cultura escolar y violencia .....	33
2.2 Definición y clasificación de la violencia escolar entre pares	35
2.3 Consecuencias de la violencia escolar.....	40
2.4 Prevención de la violencia escolar .....	40
Capítulo 3. Aprendizaje cooperativo: aproximación conceptual .....	45
3.1 Enfoques del aprendizaje cooperativo .....	46
3.2 Tipos de grupos de aprendizaje cooperativo .....	47
3.3 Planeación y funcionamiento del aprendizaje cooperativo .....	48

3.4 Métodos de aprendizaje cooperativo .....	53
3.5 Beneficios del aprendizaje cooperativo .....	57
3.6 Aprendizaje cooperativo y educación física .....	58
Parte Práctica .....	61
Capítulo 4. Metodología .....	63
4.1 Justificación .....	63
4.2 Objetivos .....	65
4.3 Hipótesis .....	66
4.4 Diseño de Investigación .....	67
4.5 Contexto de la Investigación .....	68
4.6 Muestra .....	69
4.7 Procedimiento .....	73
Capítulo 5. Resultados y Discusión .....	79
5.1 Comparación entre los índices de violencia escolar del grupo de aprendizaje cooperativo y no cooperativo .....	79
5.2 Análisis factorial .....	85
Capítulo 6. Conclusiones .....	89
Referencias .....	93
Anexos .....	101
Anexo 1. Cuestionario para medir la incidencia de acoso escolar ....	103
Anexo 2. Estructura factorial del cuestionario para medir la incidencia de acoso escolar .....	105

## Índice de tablas

Tabla 1. Estudios sobre aprendizaje cooperativo y relaciones intergrupales	30
Tabla 2. Clasificación de grupos de aprendizaje cooperativo.....	48
Tabla 3. Métodos de aprendizaje cooperativo.....	54
Tabla 4. Características generales de la muestra. ....	71
Tabla 5. Características generales en función del grupo (cooperativo o no cooperativo) .....	73
Tabla 6. Prueba de muestras independientes en el cuestionario sobre incidencia de las conductas de maltrato entre iguales .....	80
Tabla 7. Comunalidades .....	85
Tabla 8. Matriz de configuración .....	87
Tabla 9. Matriz de correlaciones de componentes .....	87

## Índice de figuras

Gráfico 1. Ser acosado .....	81
Gráfico 2. Agresión verbal y exclusión .....	82
Gráfico 3. Agredir físicamente .....	83



# Introducción

---

Una problemática de la vida escolar son las relaciones sociales de rechazo y exclusión que se establecen entre los estudiantes así como aquellas en las que se utiliza algún otro tipo de violencia como la física, psicológica, verbal, de género, indirecta, y que muchas veces puede observarse en la convivencia cotidiana en los centros escolares o en otros espacios, como el generado por las tecnologías de la información, es decir, los mensajes y otro tipo de información publicada en las redes sociales, blogs, etc.

Esta situación se conoce con diferentes términos, como el de bullying o acoso escolar, violencia o maltrato escolar; y dicha situación tiene consecuencias negativas para quienes participan en ella y para la comunidad escolar en general.

De acuerdo al informe del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia del año 2005 (Serrano, 2005) se puede afirmar que de cada 100 escolares entre los 12 y 16 años, 75 han presenciado algún acto de violencia escolar, la mayoría de los casos corresponden a la violencia emocional seguida de la violencia física; 15 han sido víctimas de violencia escolar en general, 3 han padecido acoso escolar y 8 son agresores, lo cual indica la alta frecuencia con la que ocurren hechos de violencia en la escuela, especialmente en el aula y en el patio de recreo.

Estos datos son indicadores de la forma en que se vive la experiencia escolar, especialmente de las consecuencias que padecen los estudiantes involucrados en prácticas de violencia, hechos frecuentemente relacionados con la discriminación, el rechazo y la devaluación de personas que por poseer determinadas características como pertenecer a un grupo étnico, inmigrante o que por tener una personalidad introvertida son frecuentemente sometidos a actos de

violencia por parte de sus compañeras o compañeros. De acuerdo a estas circunstancias resulta imprescindible actuar desde la escuela para detener y prevenir la violencia.

Una de las propuestas es el uso de la metodología del aprendizaje cooperativo, que implica beneficios en términos cognitivos, de enseñanza y aprendizaje, aunque en este estudio es de interés subrayar la dimensión social, es decir que desde esta práctica es posible el desarrollo de habilidades sociales que pueden generar un ambiente escolar donde se susciten relaciones cercanas, de solidaridad y ayuda, puesto que el trabajo cooperativo lleva consigo la necesidad de negociar, escuchar a los demás, aceptar ideas diferentes, lograr una comunicación efectiva con la finalidad de resolver las tareas que se solicitan a los grupos de trabajo, y es en este proceso de resolución donde se tiene que estar de cerca con el otro y encontrar los modos para conseguir un objetivo en común.

Por otra parte es necesario conocer cuáles son los motivos de que ocurra la violencia escolar, y comprender los aspectos que subyacen y mantienen a esta práctica; es indudable que se está frente a un fenómeno cada vez más estudiado, pero que sigue siendo recurrente, y que en muchas instituciones significa un problema importante. Por tanto, se plantea como problema de investigación conocer si existen diferencias entre los índices de violencia escolar de un grupo de aprendizaje cooperativo y un grupo que no participa de esta metodología, como un primer acercamiento a la complejidad del fenómeno.

Para la exposición de esta investigación se presentan seis capítulos, en el primero se presenta una revisión de los estudios realizados hasta la fecha sobre violencia escolar y aprendizaje cooperativo; en el segundo se muestran los conceptos, constructor teóricos y definiciones en torno al tema de la violencia escolar, la clasificación de la violencia, las consecuencias en la escuela y un breve repaso a diferentes propuestas de intervención para detener o prevenir la violencia en la escuela; en el capítulo tres se presenta la revisión teórica del aprendizaje



cooperativo en tanto metodología, se hace un apartado para hablar de su uso en la educación física y, la relación del aprendizaje cooperativo con el desarrollo de habilidades sociales y la prevención de la violencia; de este modo se da paso al capítulo cuatro que es la presentación del diseño de investigación que se ha elegido, a saber, un diseño no experimental, transversal y descriptivo, con el cual se pretende lograr el objetivo de conocer si existen diferencias entre los índices de violencia que hay en un grupo de aprendizaje cooperativo y un grupo que no utiliza esta estrategia, ambos de educación básica.

Con este fin se recogen datos con un cuestionario que mide la incidencia de violencia física, verbal y mediante exclusión desde la perspectiva del agresor y la víctima; posteriormente se hace un análisis estadístico para comparar las diferencias entre ambos grupos y se presentan los resultados en el capítulo cinco, donde se incluye el análisis factorial del instrumento.

Finalmente en el capítulo seis se exponen las conclusiones del estudio, que grosso modo consisten en afirmar que hay menos víctimas de violencia física, verbal y exclusión en el grupo de aprendizaje cooperativo.



# PRIMERA PARTE: TEORÍA



# **CAPÍTULO 1.**

## **Antecedentes: violencia escolar y aprendizaje cooperativo**

---

### **1.1. ESTUDIOS SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR**

En las últimas décadas, se han realizado estudios que dan cuenta del fenómeno de la violencia escolar entre los estudiantes de diferentes niveles educativos y de diferentes países; estos estudios se han abordado desde diversas perspectivas, la psicológica, educativa, psicosocial y sociológica.

Los primeros estudios sobre la violencia escolar se centraban en la descripción detallada de este fenómeno, prestando atención a la forma en que se involucran los estudiantes, los roles que adoptan, las formas de violencia que se manifiestan, los lugares en que se presentan, la frecuencia, etc.

Especialmente, desde la perspectiva psicológica se ha descrito la personalidad de las víctimas y agresores; se han elaborado perfiles psicológicos de los involucrados en situaciones de violencia en la escuela; también se han detallado las condiciones en que ocurren y se desde esta perspectiva se dan explicaciones sobre el comportamiento violento, desde una perspectiva clínica, educativa y psicosocial; desde esta última cabe mencionar el interés hacia las relaciones sociales, la dinámica de grupo, los roles, y las formas de prevención.

Desde la perspectiva sociológica destaca la concepción de la violencia entre estudiantes como resultado de las condiciones y de las características de los contextos

sociales en sus distintos niveles de estudio, desde lo micro hasta lo macro social, considerándose también, desde el punto de vista educativo aspectos como el rol del alumno y otros miembros de la comunidad educativa, el currículum, la cultura escolar, etc.

Cada mirada sobre el fenómeno de la violencia escolar aporta elementos para comprender la complejidad del fenómeno, y se puede decir que son algunos países europeos precursores en este campo de investigación, específicamente los nórdicos donde se comenzaron estudios sistemáticos por lo que tienen mayor tradición en ello.

Ahora bien, en los siguientes párrafos se mencionan algunas investigaciones realizadas en Europa por ser pioneros y cuyos resultados permiten acercarnos al fenómeno de la violencia escolar como objeto de estudio.

#### a) Estudios en el norte de Europa

Se considera que el interés educativo y social sobre el tema de la violencia entre compañeros escolares inició con las observaciones de Paul Heinemann (1969 en Moreno, 2008, p.4, 1972 en Ronald, 2010, p.34), un psiquiatra sueco que observó a un grupo de alumnos en el patio de recreo persiguiendo a uno de sus compañeros; a esta situación la denominó mobbing o persecución en pandilla. Tiempo después se realizaron otras investigaciones donde se reportan a alumnos y alumnas que maltrataban a otros, por ejemplo, en Noruega registran que en una población de 130000, de alumnos entre 8 y 16 años, el 15% se encontraba involucrado en situaciones de abuso y maltrato, identificando con mayor frecuencia a niños implicados que niñas (Olweus, 1985 en Ortega y cols., 1998, p.53).

Dan Olweus publicó un estudio sobre el bullying entre los varones preadolescentes suecos y concluyó que el 5% eran víctimas de maltrato grave, y un porcentaje similar lo ejercía de forma persistente; también identificó un grupo mucho menor, las víctimas agresivas que tenían ambos roles (1973-1978, en Ronald, 2010, p.34).

Posteriormente el psicólogo Anatol Pikas escribe el primer libro donde se aborda la forma de detener el bullying (1975-1976, en Ronald, 2010, p.34); por otra parte en Finlandia el profesor Kjersti Lagerspetz y sus colegas comenzaron en 1980 una tradición firme de investigación, una de las contribuciones más notables es la de la profesora Christina Salmivalli (2005, en Ronald, 2010, p.34).

A finales de los ochenta e inicios de los noventa surgen más estudios, cabe mencionar el realizado por Whitney y Smith en Inglaterra (1993 en Ortega, 1998, p. 54) aplicaron un cuestionario a una muestra de 4,135 estudiantes de secundaria de entre 12 y 16 años, mediante el cual se obtiene que de la población total, el 5 % de los hombres aparece como víctima de violencia por parte de sus compañeros y el 4% para el caso de las mujeres; y como chicos intimidadores el 2% y el 1% para las chicas intimidadoras. Por lo tanto, se dice que hay más chicos víctimas que chicas; estas diferencias conducen a preguntarse cuál es el impacto que tiene el género en este escenario.

En esta investigación también se indagaron las formas más utilizadas de maltrato entre escolares, encontrándose las siguientes modalidades: insultos y motes, agresión física, amenazas, rumores, aislamiento social e insultos racistas. Los lugares en que se reporta que ocurren estos hechos son el recreo, los pasillos o durante las clases.

De acuerdo a sus investigaciones los insultos y los motes son más recurrentes en secundaria que en primaria, ante esto es importante preguntarse cuáles son los elementos que influyen en que estas prácticas aumenten con la edad y cómo puede prevenirse.

En 1987 el Consejo de Europa convoca al primer congreso internacional sobre bullying y tiene lugar en Satavanger, Noruega con lo que empieza a difundirse el interés sobre esta temática en diferentes países del mundo en este congreso es presentado un trabajo en el que se aborda la situación de la violencia escolar en España (Da Fonseca, García y Pérez, 1989 en Ronald, 2010, p. 34).

A continuación se presenta un acercamiento a los primeros estudios sobre violencia escolar en España, que es el contexto donde se realiza el presente estudio.

## b) Estudios en España

En España la investigación que realizó Vieira, Fernández y Quevedo (1989 en Ortega, 1998, p.20) se considera el primer trabajo sobre maltrato entre iguales en los centros educativos españoles, al que han seguido otros trabajos hechos desde distintos puntos de vista y metodologías, como la exploración y descripción del problema, su conceptualización y propuestas para la prevención desde el ámbito escolar así como para la intervención directa cuando se registran casos de violencia.

En el trabajo de Vieira (1989, en Ortega, 1998, p.58) se aplicó un cuestionario de elección múltiple, a 1,200 alumnos de 8, 10 y 12 años en diez centros de Madrid; cinco de los centros eran públicos y los otros privados. Los resultados que obtuvieron son los siguientes:

- El 17.3% de los alumnos/as intimidaba a sus compañeros/as, mientras que el 17.2% había sido intimidado en el último trimestre.
- Las formas de intimidación más frecuentes eran las agresiones verbales (19.3%), el robo (13.9%) y las intimidaciones físicas (12.7%).
- Estas intimidaciones se produjeron principalmente durante los periodos de recreo (en el 41% de las ocasiones).
- Aunque se observó una tendencia en los centros privados a comportarse de forma más agresiva, esta no fue significativa.

Entre los estudios más relevantes en España también puede mencionarse el de Cerezo y Esteban (1992 en Ortega, 1998, p.59), para el que se utilizó la técnica de la nominación de los implicados por parte de sus compañeros y compañeras con lo que definieron la dinámica que llamaron bully-victim, además de caracterizar la personalidad de cada uno de los perfiles, en orden a su estatus sociométrico; para ello aplicaron el cuestionario a 317 alumnos, entre 10 y 16 años, de cuatro centros educativos de la región de Murcia. Encuentran que en todos los centros hay intimidadores y víctimas y que su número dependía de la ubicación del centro; también identifican que el mayor número de implicados se reúne entre los 13 y 15 años y que los hombres estaban más implicados que las mujeres, tanto en el grupo de intimidadores como en el de las víctimas.



De acuerdo a Ronald (2010) la profesora Isabel Fernández García y Gumersindo Pérez estuvieron entre los pioneros del estudio de la violencia escolar, y más tarde Rosario Ortega con otros colaboradores.

También resulta importante en este campo de estudio la publicación de libros que abordan el tema tales como el de Áviles, 2006; Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Ortega, 2010; Rodicio-García e Iglesias-Cortizas, 2011; Serrate, 2007; Teruel, 2007 (Ovejero, 2013, p. 21).

Existen diversos estudios que han sido a escala nacional o dentro de cada comunidad en España; uno de los estudios nacionales y que a la vez señala las características por cada comunidad es el publicado por el Defensor del Pueblo (2007), en el que en general se reporta la incidencia de casos de maltrato escolar en diferentes lugares de España; La muestra estaba constituida por 3,000 estudiantes de educación secundaria obligatoria, de diferentes comunidades de España, quienes respondieron un cuestionario sobre violencia escolar, con los cuales se registra que se todas las formas de violencia (verbal, física, indirecta y exclusión social) tienen lugar en los diferentes centros educativos.

Como se ha visto, predominan los estudios sobre violencia escolar en secundaria; en primaria se registran estudios en años más recientes, por ejemplo, Hinojo, Cáceres y Aznar, (2007), con los reportes sobre conflictos o situaciones de violencia registrados en el observatorio Estatal de la Convivencia Escolar cada año, en particular, en Castilla y León reportan 166 casos posibles de acoso escolar (Consejería de Educación, Junta de Castilla y León, 2012 ), aunque en estos datos confluyen estudiantes de secundaria y primaria.

Dada la relevancia que se ha dado a la problemática de la violencia escolar, se han implementado e investigado algunas estrategias para la prevención de la violencia entre pares, y una forma de hacerlo es con el uso de la metodología del aprendizaje cooperativo.

## **1.2. APRENDIZAJE COOPERATIVO: BREVE APROXIMACIÓN HISTÓRICA**

La idea del aprendizaje cooperativo se vincula al movimiento de la pedagogía moderna, sin embargo, siglos antes es posible identificar la importancia otorgada a la cooperación como una forma de relación humana.

Pues bien, al referir este término es inevitable remitirse a movimientos educativos en diferentes partes del mundo; y al hablar de Europa necesariamente se debe hablar del movimiento iniciado por Célestin Freinet, un pedagogo francés que plantea una filosofía de la educación y además plantea una escuela moderna y cooperativa. También Makarenko y a Ferrière subrayan la importancia de la cooperación dentro de sus propuestas alternativas a la escuela tradicional (Baudrit y Develay, 2006).

Por otra parte Piaget y Vigotsky (Baudrit, 2006) también conceden en su obra un espacio importante para definir y explicar la cooperación como un elemento o situación que forma parte del desarrollo psicológico y social del niño y que tiene influencia en este proceso y en el de aprendizaje; entre ambas posturas existen diferencias, pues cada uno ha analizado la experiencia social desde su perspectiva epistemológica y la propia concepción del desarrollo del niño.

A la vez, durante la década de 1930 y 1940, los precursores del enfoque cooperativo John Dewey, Kurt Lewin y Morton Deutsch cuestionaron el papel pasivo de los estudiantes en la educación tradicional (Sharan, 2010; Slavin, Hurley, y Chamberlain, 2003 en Plante, p.254).

Desde ese tiempo pedagogos, filósofos y psicólogos apuntaban a la eficacia del aprendizaje cooperativo como un método para propiciar el aprendizaje escolar y mejorar las relaciones sociales.

Tiempo después toman forma diversas investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo en la escuela, algunos de los autores más reconocidos en el ámbito son los

hermanos Johnson, Slavin, Kagan, entre otros. En el siguiente apartado se hará referencia a algunas de estas investigaciones.

Aprendizaje cooperativo y prevención de la violencia escolar: su eficacia en el desarrollo de habilidades sociales y mejoría de las relaciones intergrupales.

Desde hace décadas ha sido estudiada la metodología del aprendizaje cooperativo, subrayando algunos de los efectos y beneficios al implantarlo en los grupos escolares, especialmente se ha otorgado un papel importante al aspecto cognitivo y el logro académico.

Dentro de estos estudios se puede mencionar el papel de psicología social desde la que en la década de 1920 se indagó sobre la conducta de *cooperación* en comparación con la *competencia* (Slavin, 1985, p. 15); reportándose ventajas y logros en los estudiantes que participan de esta metodología.

A su vez se ha puesto de manifiesto que la cooperación es mejor que el individualismo para resolver todas las tareas escolares, a excepción de aquellas concretas y repetitivas, esto a consideración de Johnson y Johnson (1974 en Slavin, 1985) y de otros autores como Klugman y DeCharms (1944 y 1957 en Slavin, 1985, p. 17).

Por su parte Johnson, Maruyana, Johnson, Nelson y Skon (1981 en Slavin, 1985, p.17) señalaron que había pruebas suficientes para considerar que el trabajo en cooperación aumentaba la productividad de los estudiantes; posteriormente señalan otros beneficios de esta forma de enseñanza como es el impacto en las relaciones sociales de los y las estudiantes y en su autoestima, estos elementos son estudiados en un inicio como subyacentes al logro académico.

Si bien, el rendimiento académico es un aspecto fundamental cuando se deciden las estrategias pedagógicas a utilizar, conviene destacar que es imprescindible considerar el modo en que se desarrollará la convivencia.

El aspecto social involucrado en el proceso del aprendizaje cooperativo cobra relevancia en la década de 1950 aproximadamente, cuando se vuelca la atención a las

relaciones entre estudiantes de diferentes grupos raciales o étnicos en Estados Unidos al implantarse políticas educativas de “integración” en las escuelas, es decir evitar la segregación de algunos grupos étnicos, personas de origen hispano o negros, tal como Slavin (1985, p.27).

Estas nuevas políticas en Estados Unidos no implicaban necesariamente que los chicos y chicas estuvieran exentos de vivir la exclusión o rechazo por parte de los compañeros que ya estaban en la escuela desde siempre, es decir que no fueron segregados por su condición social. De manera que para combatir las dificultades derivadas de las relaciones sociales entre estudiantes en las escuelas, y los problemas que implica cuando las diferencias entre ellos (sexo, procedencia étnica, país, etc.) se perciben negativamente, “se han sugerido actividades cooperativas en pequeños grupos durante treinta años como una solución potencial”, por ejemplo, Allport en 1954 (Slavin, 1985, p.30; 1999, p.49); con sus estudios sobre la naturaleza del prejuicio deja clara la importancia de los contactos interraciales para facilitar el establecimiento de relaciones cercanas entre los miembros de un grupos heterogéneo; así al estructurarse las tareas con los métodos cooperativos es posible que todos tengan la misma posibilidad de participar en sus equipos y si el profesor enfatiza la necesidad de la actitud de trabajo conjunto, de ver el beneficio de todos, entonces es posible mejorar las relaciones sociales.

Los efectos sobre las relaciones interpersonales han sido registrados por diversos investigadores, señalando los beneficios en la convivencia escolar; pues al promoverse actividades que requieren el contacto con el otro, la negociación, el diálogo, e intentar organizarse para resolver en conjunto una tarea, se incrementa poco a poco la cercanía entre los mismos estudiantes, mejorando así la convivencia escolar.

Existen diferentes estudios que aportan pruebas para ello, aunque también algunos más, aunque en menor proporción que no registraron estos beneficios; conviene mencionar que se consideran aquellas intervenciones con aprendizaje cooperativo al menos por cuatro semanas, pues los cambios derivados de esta metodología no ocurren de un momento a otro; por tanto, las investigaciones que se mencionarán a continuación cumplen con esta característica.

En 1989 Johnson y Johnson (1999, p.289) señalan que la heterogeneidad étnica, social, lingüística y de aptitudes en los alumnos reclama el uso de estrategias pedagógicas que permitan construir un clima escolar favorable para todos los miembros de la institución educativa sugiriendo el aprendizaje cooperativo, pues en estudios sobre la eliminación de la segregación es notoria la mejoría en las relaciones interétnicas pues son más positivas que cuando se utiliza la competencia o el individualismo en las tareas escolares; también las relaciones con alumnos con alguna discapacidad son más positivas.

Conviene destacar la importancia de las relaciones entre los estudiantes de un grupo, pues estas son imprescindibles para lograr el desarrollo integral de los niños y niñas que asisten a la escuela, algunos de los aspectos más relevantes a considerar derivados de estas relaciones sociales, tal como señala Johnson y Johnson (1999, p.292) son el apoyo, la conducta social positiva, pues se desarrollan compromisos con los otros, aunque también puede darse el caso de que se involucren en conductas peligrosas; a la vez es posible que los chicos y chicas aprendan a ver y dialogar con sus pares sobre los problemas que sienten desde diversas perspectivas, los estudiantes pueden establecer relaciones afectivas cercanas, de amistad, confianza, así comparte pensamientos y sentimientos; forman una red social que puede brindar apoyo en el presente y en el futuro. Por lo tanto es deseable que se favorezcan estas relaciones cercanas positivas.

Slavin (1999, pp. 51-61) hace un recuento de diversas investigaciones que aportan datos a favor de las técnicas cooperativas, es decir que reportan beneficios en las relaciones intergrupales cuando se utilizan los métodos de aprendizaje cooperativo, especialmente en grupos denominados “interraciales”, los cuales funcionaron en Estados Unidos con la intención de dar un trato igualitario a todos los estudiantes, no importando su origen étnico, color de piel o idioma, sino que debía ser un espacio de encuentro para chicas y chicos de diversos países. Para facilitar ésta exposición se presenta una tabla que en general da cuenta de estos estudios.

Tabla 1. Estudios sobre aprendizaje cooperativo y relaciones intergrupales

Metodología y técnica de aprendizaje cooperativo	Autor del estudio y año de realización	Resultados
Trabajo en Equipo-Logro Individual (TELI)	Slavin, 1977, 1979; Slavin y Oickle, 1981; Sharan y otros (1984).	Mejoras en las amistades interraciales.
Torneos de Juegos por Equipos (TJE)	DeVries, Edwards y Slavin (1978);kagan y otros (1985)	Los estudiantes que participaban en este tipo de aprendizaje ganaban o preferían amigos provenientes de otros países (inmigrantes en Estados Unidos).
Enseñanza Acelerada por Equipos (EAE)	Oishi, Slavin y Madden (1983).	Encontraron efectos positivos por el uso de esta metodología en las menciones interraciales de dos escalas sociométricas.
Rompecabezas	Ziegler (1981)	Realizó su estudio en clases conformadas por canadienses blancos y recientes inmigrantes europeos y antillanos, en Toronto. Reportó una mayor cantidad de amistades interétnicas en las clases de rompecabezas II que en las de control.
Aprender Juntos	Johnson y Johnson (1981)	Reportan mayor interacción interracial en las actividades cooperativas que en las individualizadas.
Investigación Grupal	Sharan y colaboradores (1984)	Los alumnos que participaban en esta metodología mostraron actitudes étnicas más positivas que los de clases tradicionales.
Método Weigel y otros.	Weigel, Wiser y Cook (1975)	Reportaron algunos efectos positivos en las actitudes de los alumnos, en este estudio, "blancos" hacia los mexicanos, pero no en las actitudes de los "blancos" hacia los "negros" y de los "negros" hacia los hispanos o de los hispanos hacia los blancos (p.54).

Otros grupos donde ha sido investigado el impacto del aprendizaje cooperativo en relación a la dinámica social son aquellos donde hay chicos o chicas con dificultades de aprendizaje o algún problema de desarrollo que son integrados en las aulas; los niños con

estas dificultades son frecuentemente agredidos por sus compañeros, especialmente cuando hay tareas competitivas en la escuela; por lo que el aprendizaje cooperativo es una alternativa para prevenir o evitar estos prejuicios y acercar más a los miembros de cada grupo escolar.

Si bien, no todos los resultados de las investigaciones aportan evidencias a favor, es necesario recalcar que son muchos los beneficios reportados por el uso de esta metodología, por ejemplo, el apoyo entre pares para lograr un objetivo común, la capacidad de organización por sí mismos para realizar una tarea, el aprecio que va construyéndose hacia la escuela y los compañeros y compañeras de clase, las relaciones de solidaridad, etc.

Ahora bien, es importante señalar algunas investigaciones recientes sobre el tema, especialmente lo relacionado con la prevención de la violencia escolar mediante el aprendizaje cooperativo, en tanto que tiene un impacto positivo a nivel social.

De modo que se considera que la convivencia no pacífica, la hostilidad y la violencia escolar entre estudiantes que puede manifestarse en la escuela se debe en parte, a una falta de habilidades sociales y de comunicación en los estudiantes, poco respeto hacia las diferencias, grupos poco cohesionados, entre otras situaciones que explican la violencia escolar, que van desde el nivel psicológico hasta lo macro social.

En cuanto a las investigaciones específicas sobre el aprendizaje cooperativo como prevención de la violencia escolar, existen menos publicaciones que del aprendizaje cooperativo o la violencia escolar como tal, no obstante existen trabajos, por ejemplo, el realizado por Choi, Johnson y Johnson (2011) en Estados Unidos y el de León, Gonzalo y Polo (2012) en España; cuyos resultados muestran la eficacia del aprendizaje cooperativo.

#### a) Aprendizaje cooperativo y educación física.

Ahora bien, en este estudio, se compara un grupo que utiliza la metodología del aprendizaje cooperativo en la clase de educación física con un grupo que no lo utiliza, por lo que, interesa recalcar que es hasta hace dos décadas aproximadamente que surgen

publicaciones sobre experiencias de aprendizaje cooperativo en educación física, las cuales señalan que los estudiantes mejoran sus habilidades motrices, prosociales y de comunicación.

Destacan los trabajos de Grineski (1993, en Dyson,2010) quien promovió el uso del aprendizaje cooperativo en educación física y reporta que el aprendizaje cooperativo favorece el comportamiento pro social, la condición física y las interacciones sociales de niños y niñas de educación elemental; en el año 2000 y 2001, Dyson y Barret reportan conclusiones similares para el nivel primaria, así apoyan la idea de que con el aprendizaje cooperativo se desarrollan las habilidades sociales, mejora el trabajo en equipo, desarrollan habilidades motrices y estrategias de juego (Dyson, 2010, p.104). Por su parte, Cohen en 1994; Nastasi y Clements en 1991 (Lafont, Proeres, Vallet, 2007) señalan la importancia de las interacciones verbales para que la cooperación sea efectiva.

Entre otros estudios está el de Lafont et. al. (2007), quienes organizan actividades cooperativas con grupos de escuelas primarias de Francia, la edad promedio de los miembros es de 9.4 años. El deporte elegido fue el baloncesto con reglas adaptadas para que sirvieran a los fines de la metodología del aprendizaje cooperativo, las tareas propiamente cooperativas se realizarán principalmente al interior del grupo, y después jugarán con otro equipo, fomentan el debate intragrupal, en el que se rescata la idea de la meta común, llegar a un acuerdo, etc., e interesa analizar la comunicación entre los miembros de cada equipo. Los resultados que obtienen confirman los efectos positivos en el desarrollo de habilidades motrices y de comunicación, de aquí la importancia de que los estudiantes puedan debatir las ideas con respecto a los deportes.



## **Capítulo 2**

### **Violencia escolar: aproximación conceptual**

---

#### **2.1 CULTURA ESCOLAR Y VIOLENCIA**

El problema de la violencia escolar es complejo y se debe considerar en un contexto específico y desde diversas perspectivas de estudio; en este caso se tiene en cuenta la escuela como institución social y también como un campo en el que ocurren procesos formales de enseñanza y aprendizaje, es un escenario donde se establecen relaciones sociales, relaciones de conflictos y de lucha entre los miembros que forman parte de este espacio social; estas relaciones enmarcadas en la educación formal se explican también como una cultura, una cultura escolar en este caso, modo en el que se ha analizado a la escuela y desde el que se pretende contextualizar la atmósfera en que se da la violencia escolar como práctica social entre los estudiantes; es decir considerar a la escuela como un espacio de relaciones sociales inscritas a su vez en el contexto la denominada modernidad- posmodernidad.

Sin profundizar en este ámbito, se exponen someramente algunas características que definen estos momentos, con el fin de contextualizar la institución escolar y lo que ocurre en ella actualmente.

Hablar de modernidad y posmodernidad es indiscutiblemente, hablar de una multiplicidad de dimensiones de la vida humana, la situación histórica, política,

económica, entre otras, aquí sólo se trata de identificar y referir algunos rasgos que caracterizan a la institución escolar como parte de estos contextos.

Uno de los problemas planteados para la escuela es el tipo de persona a formar, es decir, bajo que parámetros conducir la educación de acuerdo a su función social. En el proyecto moderno, hay una preocupación por la educación o formación de las personas en estrecha relación con el uso de la razón; también se exaltan valores como la solidaridad, la igualdad, compromiso, esfuerzo, la valía del saber, del ser. De aquí que el deseo de libertad y del reconocimiento de los otros se pretenda también en estos términos.

Por otra parte, en la posmodernidad, el discurso escolar refiere la formación de ciudadanos, ello en congruencia con el sistema político *democrático*, por lo que los valores que se enfatizan son los relacionados con la justicia, la equidad y los derechos de cada persona, dicho sea otra vez, derechos de cada ciudadano, es decir que se considera en su dimensión política. Aunque en la posmodernidad predominan valores como el individualismo, la competencia, la comodidad, el placer o beneficio propio como único objetivo, el consumismo: la valía del tener más que del ser, el culto al cuerpo; un contexto donde los medios de comunicación tienen gran importancia, donde la tecnología y las leyes del mercado rigen la vida cotidiana.

En medio de este panorama habrán de considerarse las prácticas culturales del campo escolar sean estas dominantes o no, con la finalidad de comprender fenómenos como la violencia escolar dentro de su contexto, teniendo en cuenta las circunstancias en que ocurre.

Se entiende entonces, la violencia como una práctica inscrita en la cultura escolar, definiéndose la cultura escolar en los términos de López (1995, p.17) como “el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social, las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que

estimula y se esfuerza en conservar y reproducir, condicionando el tipo de vida que en ella se desarrolla a la vez que refuerza la vigencia de valores, creencias y expectativas ligadas a la vida social de los grupos que la constituyen” . En este mismo contexto se contextualiza entonces el uso del aprendizaje cooperativo como un medio eficaz para prevenir la violencia escolar y fomentar relaciones sociales positivas; mismas que responden al objetivo educativo del desarrollo de la competencia ciudadana, de la importancia del aprender a convivir.

Ahora bien, ¿qué se entiende por violencia escolar?, ¿cuáles son sus manifestaciones? , y ¿qué se puede hacer para prevenirla?; estos aspectos se abordan en los siguientes párrafos.

## **2.2 DEFINICIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE PARES**

### **a) Definición de violencia escolar**

Una definición de violencia sobre la cual partir es la que proviene de su raíz etimológica; la palabra “violencia” proviene del latín, *violentia*, o *violare*, de *vires* o *vís*, este último significa fuerza, los romanos llamaban así “al vigor que permite que la voluntad de uno se imponga sobre la de otro” (Soca, 2007).

En este sentido la violencia se define como una relación social en la que el uso del poder es la clave para comprenderla; mínimamente definida la violencia es un acto de poder, es una acción que implica el uso de la fuerza (por ejemplo la física o la amenaza de ella o alguna otra) para imponer la voluntad de quien la ejerce sobre aquel que es objeto de dicha acción. La violencia es un acto de dominación que expresa una relación social, al menos entre aquel que la ejerce en función de un objetivo de poder que puede expresarse en diferentes intereses y aquel que es víctima de dicho ejercicio (Figuerola, 2001) e involucra la existencia de un “arriba” y un “abajo” reales o simbólicos (Corsi, 2001, p.63), es decir un acto

de dominación, un desequilibrio de poder. En este sentido la violencia “no es un fin en sí mismo para quien o quienes la ejercen sino un medio para obtener lo que se desea, es decir, un acto de poder cuyo fin es ejercer la subordinación” (Figueroa, 2001, p.16); en estas circunstancias se considera que la violencia como una relación de dominación. La violencia escolar se piensa en estos términos, como una relación de dominación–subordinación, sin embargo existen otras variantes que se deben contemplar; no obstante la noción de poder es una pauta para comprender la violencia.

Otro concepto que frecuentemente se relaciona a la violencia es el de *agresión* y se define como el daño que se ocasiona a una persona siendo esta la única finalidad al cometer un acto de este tipo, o sea que la violencia es una relación de subordinación y la agresión una forma de lograrlo (Fernández, Carrera, Ocejá y Berenguer, 2000), y generalmente se asocia a la dimensión biológica; aquí se menciona para diferenciar cuando sea pertinente una de otra, pues la noción que interesa en esta investigación es la de violencia como una forma de relación social.

#### b) Violencia entre estudiantes

La violencia escolar como su nombre indica es aquella violencia que se da en el marco de la educación formal; se ha estudiado desde diferentes perspectivas predominando el estudio, en un inicio, de la violencia de profesores hacia los alumnos, después la violencia que ejerce la escuela como una institución en todos sus miembros y en las últimas décadas se ha puesto mayor atención a la violencia entre pares de lo cual ha derivado el concepto *bullying* que se refieren al acoso que sufre un/a estudiante por parte de sus compañeros o compañeras.

Se trata de situaciones en las que uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustamente agresiva, a otro/a compañera y lo someten, por tiempo prolongado, a agresiones físicas, burlas, hostigamientos, amenazas,

aislamiento, etc.; se aprovechan de su inseguridad, miedo y dificultades personales para pedir ayuda o defenderse. Este comportamiento es llamado *bullying* en el mundo anglosajón y *mobbing* en el mundo escandinavo (Fernández, 1999, p. 47).

La UNICEF (2007) define el bullying como un comportamiento agresivo que es intencional y que involucra un desequilibrio de poder y fuerza entre el agresor y la víctima. Esto puede ocurrir en diferentes países y grupos sociales; ocurre cuando un estudiante es sujeto a agresiones y comportamientos negativos que se repiten en el tiempo por un estudiante o grupos de estudiantes.

Como refiere Ovejero (2013, p.17), el término *bullying*, dentro de la lengua española se asocia a las palabras *abuso*, *acoso* o *maltrato*, y en este estudio se prefiere utilizar el término de maltrato escolar; pues además, durante el trabajo empírico se han considerado los índices de violencia que hay entre escolares independientemente de si este es considerado acoso o no, es decir, que interesan todas las manifestaciones de violencia, aunque se tiene en consideración que hay conductas agresivas que no son en sí mismas fenómenos de *bullying*, ni todas las conductas que pueden describirse bajo esta denominación son de igual gravedad e importancia en cuanto a los daños que producen (Ortega , 2010, p.17).

Esta definición se considera un marco de referencia para acercarse al fenómeno, es decir, en este estudio se pretende entender la violencia escolar entre estudiantes en distintas dimensiones, considerando a aquellos que son violentados frecuentemente, a los que comenten agresiones y a los involucrados en algún momento en situaciones de violencia. Se pretende considerar las expresiones sistemáticas que se mantienen en el tiempo y otras que aparecen eventualmente.

### c) Clasificación de la violencia

Las formas en que se presenta la violencia y sus consecuencias son diversas en función del contexto sociohistórico en el que se ubique, no hay una clasificación definitiva y universal sobre las formas de violencia ni sobre los comportamientos, fenómenos o acciones que son descriptores de las categorías en que se le clasifica, no obstante es necesario poseer un marco general sobre las expresiones y tipos de violencia. Al respecto la Organización Panamericana de la Salud (2002) considera la violencia física, sexual, psíquica o psicológica.

Desde otras clasificaciones la violencia se describe en términos de maltrato, para Corsi (2001) el maltrato consiste en abuso, que es principalmente de tipo físico o sea cualquier acción no accidental que provoque daño corporal o enfermedad; y abuso emocional que típicamente se presenta bajo la forma de hostilidad verbal (insultos, burlas, desprecio, críticas o amenazas) y comprende una serie de conductas verbales como gritos, críticas permanentes, desvalorización, etcétera.

Para tener un referente sobre algunas formas de violencia que tienen lugar en la escuela, entre los estudiantes, se presenta una breve descripción.

*Violencia física.* Es toda acción que implique el uso de la fuerza contra otra persona, puede consistir en golpes, patadas, pellizcos, lanzamiento de objetos, empujones, cachetadas, rasguños y cualquier otra conducta que atente contra la integridad física, ya sea que produzca marcas o no en el cuerpo (Instituto Nacional de las Mujeres, 2003). La violencia física puede tomar forma de pelea, agresión con algún objeto o simplemente un daño físico sin importancia aparente (Fernández, 1999).

*Violencia psicológica.* Se incluye en este tipo, la verbal y emocional. La *violencia verbal* se da cuando una persona insulta, ofende o le dice cosas

mortificantes a otra. Por ejemplo, cuando alguien dice: "no sirves para nada", "eres un/una inútil", es cualquier forma verbal que denigre como seres humanos. La violencia verbal se refiere a amenazas, insultos, apodos y expresiones dañinas. Esta es sin duda la más usual y por ello la más repetida y más visceral (Fernández, 1999). Por su parte, la *violencia emocional* es todo acto que realiza una persona contra otra para humillarla y controlarla. Esto se puede producir mediante amenazas, manipulación, humillaciones, acusaciones falsas, aislamiento, no dejar hablar, chantajes, reírse de la persona o rechazo (Fernández, 1999).

*Violencia de género.* Es el ejercicio abusivo del poder por parte de un género sobre otro y surge por las grandes desigualdades que existen entre hombres y mujeres. Puede expresarse en tocamientos, hostigamientos, frases con una clara connotación sexual, de discriminación (Instituto de las Mujeres, 2003).

En el contexto de la violencia escolar se habla de dos formas de violentar a las personas, de manera directa o indirecta; la UNICEF (2007) lo llama "bullying directo" y "bullying indirecto". El primero consiste en agresiones verbales, empujones, agresiones, extorsión, destrucción de la propiedad, y en el indirecto se evita a la persona, hay rumores, bromas malintencionadas y un comportamiento verbal y social similar.

Fernández (1999), define a la *violencia indirecta* como el tipo de violencia relacionada con destrozos, robos de objetos, y agresiones a personas cercanas o relacionadas con la "víctima"; entonces puede haber violencia verbal directa e indirecta y violencia física directa e indirecta, que adquiere esta característica.

*Cyber-Bullying*, es el uso de la tecnología, del Internet, las redes sociales, los mensajes de texto y correos electrónicos para violentar.

*Ostracismo*. Ser ignorado, excluido, rechazado; este concepto alude también al de exclusión social, que se manifiesta cuando además no dejan participar a la persona en diferentes actividades

## **2.3 CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR**

De acuerdo a la UNICEF (2007), las víctimas de violencia en la escuela sufren consecuencias como: pérdida de interés en las tareas escolares, poca asistencia a la escuela, contacto social limitado, depresión, tristeza, irritabilidad; dolores de cabeza, de estómago, apetito, pérdida de sueño. Algunas veces es visible la violencia, y se nota en arañazos, contusiones, la pérdida de bienes personales por robo o extorsión.

En cuanto a los estudiantes que cometen agresiones; ellos muestran conductas anti-sociales, incluyendo el uso de drogas, alcohol y tabaco, y la participación en actos de vandalismo; tienen probabilidades de ser condenados de la conducta criminal en un tribunal de justicia.

Finalmente los espectadores de la violencia, también considerados testigos pueden mostrar sentimientos de impotencia, tienen pesadillas, sentimientos de culpa.

## **2.4 PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR**

Un aspecto a tratar son las formas de prevención y atención a la violencia en la escuela, a lo que se han dedicado esfuerzos desde políticas educativas, acciones desde la escuela y conjuntas con la comunidad para frenar esta situación.

Las primeras propuestas de prevención en Europa surgen a la par de los primeros estudios sobre violencia escolar, como es el programa Zero en Noruega



y una campaña a nivel nacional en ese país, que tiene lugar a raíz del suicidio de dos adolescentes que sufrían acoso escolar (Roland, 2010), que incluyó la elaboración de folletos y material informativo que fue difundido en los centros escolares de Noruega así como formación a los profesores con el fin de atender a esta problemática.

El programa Zero es un referente en la prevención de la violencia escolar, por ser de los primeros y por mostrar su eficacia; en este programa el rol del adulto es indispensable, pues son los responsables de promover una escuela inclusiva, en este modelo, el profesor hará evidente con los estudiantes que no se permitirán situaciones de violencia entre escolares, y que los estudiantes mismos deben impedirlo, o comunicarlo; y cuando esto ocurra, el profesor deberá hablar con la víctima, con el agresor y los padres de ellos, para comunicarles que los hechos tendrán seguimiento; de manera que, no se aceptarán expresiones de violencia entre los estudiantes.

Ahora se proponen y llevan a cabo programas de prevención en diferentes escuelas del mundo; dichos programas responden a distintas necesidades y a los intereses o decisiones políticas sobre educación y convivencia, por ejemplo, en España, en el año 2007 se da apertura al Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, desde el que se recaba información acerca de esta temática a nivel nacional; también, en los centros escolares hay un profesor encargado de la “convivencia” en la escuela, es decir, los responsables de resolver muchas de las situaciones conflictivas o de violencia y de registrar las incidencias. Otro de los programas más reconocidos en España es el Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SA-VE) a cargo de Rosario Ortega (1998).

En general los programas para la prevención de la violencia escolar pueden atender a la víctima, agresor, espectadores, o considerar a todos los miembros de la comunidad escolar, y realizarse mediante diversos medios, incluidos el uso de las redes virtuales, portales en internet, etc.

De acuerdo a Thompson y Smith (2013, p.243), las estrategias que se utilizan contra el bullying en los centros pueden clasificarse como sigue:

- *Estrategias reactivas.* Son formas de manejar los incidentes de acoso una vez que estos han tenido lugar; específicamente son sanciones para aquel o aquellos que cometen un acto de agresión.
- *Ayuda entre iguales.* Los propios alumnos se encargan de prevenir y responder al maltrato escolar, dentro de estos existe la mediación entre iguales, es decir que los propios estudiantes se encargan de intervenir en la resolución de los conflictos, y en algunos casos se forma a estudiantes específicos para realizarlo; hay orientación entre iguales, asesoramiento, etc. Este tipo de ayuda también reporta ser efectiva, especialmente en cuanto a que los estudiantes sienten más empatía para con sus pares.
- *Estrategias proactivas.* Son dirigidas a todo el centro y diseñadas para reducir las probabilidades de *bullying*; por ejemplo, las normas de centro en las que se estipula y es explícito que hay reglas claras sobre cómo actuar cuando se presenta una situación de violencia escolar; aunque estas medidas no tienen un impacto específico sobre la reducción de los episodios de maltrato escolar.

También se pueden establecer normas para el tipo de juego que está permitido en la escuela, especialmente en el patio pues es donde ocurre el maltrato con mayor facilidad; en algunos centros se estipulan los tipos de juego que se permitirán, prevaleciendo aquellos que faciliten el comportamiento prosocial; aquí se incluirían los programas que contemplan el entrenamiento asertivo.

Otras acciones proactivas son los modelos adultos de comportamiento, consejos escolares donde se discute la problemática del maltrato escolar entre algunos miembros de la escuela, incluidos estudiantes; pueden organizarse

conferencias, reuniones o jornadas donde se habla explícitamente de la problemática; también se invita a los padres y madres, para que se enteren de la situación de la violencia en la escuela y sean partícipes de las acciones para prevenir o detener la violencia.

En este tipo de estrategias se ubica el uso de la metodología del aprendizaje cooperativo, el cual es de interés en este estudio, por lo que se expondrá un panorama general de la investigación que ha sido realizada al respecto en el siguiente apartado.



## Capítulo 3

### Aprendizaje cooperativo: aproximación conceptual

---

Entendiendo el aprendizaje cooperativo como una metodología, es importante considerar algunos elementos que lo definen y dan forma, entre estos, su caracterización, función, objetivos, estructura, tipos de grupos de trabajo, condiciones y habilidades que requieren los estudiantes para participar de esta metodología y facilitar la experiencia de aprendizaje y socialización. Dichos elementos se expondrán en las siguientes páginas.

#### a) Definición

Distintos autores han definido el aprendizaje cooperativo, coincidiendo en las ideas principales; algunas de estas definiciones y las que se considerarán para este trabajo se exponen a continuación.

El aprendizaje cooperativo es el uso en la educación de grupos pequeños en los que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás. Los alumnos sienten que pueden alcanzar sus objetivos de aprendizaje sólo si los demás integrantes de su grupo también los alcanzan (Deutsch, 1962; Johnson y Johnson, 1989 en Johnson, 1999, p.20).

Por su parte Slavin (1985, p.11), describe la “conducta cooperadora” como la participación y coordinación real de los esfuerzos entre dos o más individuos, es el intento de cada cooperador de facilitar que se realice la tarea o se alcance la meta de sus compañeros. En este sentido, los participantes deben buscar la mejor forma para repartirse las tareas, coordinarse, planear las actividades y estar atento de lo que hace cada miembro del equipo.

Pujolàs (2008, p.14), retoma los elementos mencionados, y define el aprendizaje cooperativo como:

El uso didáctico de grupos reducidos de alumnos y alumnas, (generalmente, de cuatro o cinco) que trabajan en clase en equipos, con el fin de aprovechar la interacción entre ellos mismos y aprender los contenidos curriculares cada uno hasta el máximo de sus capacidades, y aprender, a la vez, a trabajar en equipo.

Finalmente, el aprendizaje cooperativo también se refiere a un método genérico para designar un conjunto de métodos pedagógicos que consisten en colocar a los estudiantes en pequeños grupos para que consigan un objetivo común (Johnson, Johnson, y Smith, 2007; Rouiller y Lehraus, 2008; Sharan, 2010, en Plante, 2012, p.255).

### **3.1 ENFOQUES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO**

Putnam (1998 en Lafont et al. 2007, p.94) distingue cuatro grandes aproximaciones en el aprendizaje cooperativo; una es el enfoque conceptual desarrollado por Johnson y Johnson, pone atención en la interdependencia positiva y la enseñanza de habilidades para la cooperación.

La segunda aproximación es la curricular, el representante de esta aproximación es Slavin, e involucra dos modelos para ayudar a estudiantes de bajo rendimiento; diseña algunos programas para lograrlo, entre estos la *team-accelerated instruction in mathematics* (enseñanza acelerada por equipos en matemáticas) y *cooperative integrated reading and composition for teaching reading and Writing* (Lectura y Escritura Integrada Cooperativa) y después desarrolla otros más.

El tercer enfoque es el denominado estructural y es representado por la perspectiva de Kagan y pone énfasis en la organización social de la clase y las variables situacionales.

Finalmente, la aproximación de instrucción compleja de Cohen, la cual coincide con la idea de las inteligencias múltiples de Gardner, pues se plantea que la realización de tareas académicas realizadas en este método incluyen habilidades artísticas, de observación y sociales.

### **3.2 TIPOS DE GRUPOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO**

Ahora bien, las actividades en esta metodología se organizan en grupos; en este marco se consideran tres tipos: el formal, informal y los grupos cooperativos de base; cada uno tiene características específicas las cuales se expresan en la siguiente tabla.

Tabla 2. Clasificación de grupos de aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1999, p. 33)

Grupo de aprendizaje cooperativo	Duración	Otras características
Formal	Una clase y varias semanas	Puede funcionar para desarrollar las actividades académicas como tal, donde los estudiantes se involucran activamente en la organización y desarrollo de la actividad, es decir, se encargarán de la organización de las tareas necesarias para lograr
Informal	Entre unos minutos y una clase.	Funcionan durante la enseñanza directa, para lograr la atención de los estudiantes, exponer un material específico y que se logre un objetivo de aprendizaje concreto para un tiempo corto.
De base	Al menos un año	Este tipo de grupos son heterogéneos; se espera que los alumnos desarrollen vínculos sociales y afectivos que les exigirán mayor compromiso y cohesión puesto que estarán juntos largo tiempo.

Una vez que se conocen los tipos de grupos a considerarse en la planeación de las actividades escolares en las que el docente implementará este proceso, también es importante conocer algunos aspectos de la planeación del aprendizaje cooperativo, para que sea eficaz y se reduzcan los problemas que en corto plazo pueden frustrar al docente, en especial si no tiene pericia en la implementación del aprendizaje cooperativo.

### 3.3 PLANEACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

El profesor al diseñar las actividades escolares con esta metodología debe plantearse la *estructura de objetivos* (Johnson y Johnson, 1999, p. 18), es decir, establecer las formas de interacción (individualista, competitiva o cooperativa) que se desean promover entre los estudiantes y, entre los estudiantes y el docente para lograr los objetivos de aprendizaje, es decir, las habilidades y conocimientos que se espera que



los estudiantes desarrollen con una actividad o en el curso escolar en su totalidad; para el caso que nos ocupa, es de interés primordial favorecer la cooperación, si bien, es posible que existan actividades donde predomine el individualismo estas deben ser en menor proporción, autores como Johnson y Slavin (1999,1985) lo refieren así, además de que otorgan un espacio a la competencia, *interacción* a la que consideran un elemento importante para el desarrollo de actividades en la escuela y para la motivación de los alumnos, incluso se habla de una “competencia constructiva” sin embargo no deja de serlo, aunque se insista en que deben ocupar el menor tiempo posible dentro de la organización de las actividades.

En este trabajo se adopta la postura de privilegiar el trabajo cooperativo, evitando la competencia como tal, pues se sabe de las consecuencias negativas que esto puede causar y de la incongruencia que en algún momento puede aparecer bajo el marco de la cooperación. De modo que si un docente decide utilizar el aprendizaje cooperativo y organizar actividades de modo competitivo debe tener claras las circunstancias en que propone tal forma de socialización con el fin de evitar experiencias desagradables a los estudiantes; debe recordarse en todo caso que se desea promover la convivencia pacífica, solidaria, equitativa y crítica.

Por otra parte, se requiere el planteamiento de objetivos académicos específicos y los objetivos en relación a las habilidades sociales que se pretenden desarrollar durante una clase o más, dependiendo de la temporalización que sigue cada docente, es decir, tener claro lo que se desea lograr con cada actividad escolar y considerar la dimensión social y afectiva pues no está desligada del aprendizaje académico y es un elemento destacado en la metodología cooperativa.

Una vez que el docente establezca los objetivos de aprendizaje debe decidir los niveles en que funcionará esta metodología, si será sólo en una clase, en un grado escolar o en toda la escuela; y después, tendrá que diseñar la *evaluación*, acorde a las características elegidas y con el fin de registrar los cambios y la evolución de cada

estudiante y del grupo, atendiendo no sólo al rendimiento académico sino a todas las modificaciones percibidas durante este proceso (desarrollo personal, la organización del grupo, la dinámica que se genera, etc.).

En la evaluación se considera la calidad, la mejoría y cambios en el desarrollo integral de las personas; se contemplará la dimensión académica y social, el desarrollo de habilidades y competencias consideradas dentro de un contexto específico, aquel al que cada estudiante pertenece. La evaluación en este proceso debe favorecer la interdependencia positiva entre los alumnos, es decir que en esta parte también se propicia la preocupación del uno por el otro y la participación activa del estudiante en el desarrollo de su aprendizaje; es importante que los estudiantes conozcan los aspectos que pueden mejorar y en cuales se han desempeñado adecuadamente.

Algunas de las formas de evaluación, sugeridas por Johnson y Johnson (1999) consisten en pruebas (algunas veces primero son individuales y después colectivas, o en distinto orden), composiciones (elaboradas en parejas o grupos un poco más grandes), presentaciones, proyectos (individuales o grupales), carpetas (en las que los estudiantes reúnen pruebas de su aprendizaje, organizan el material del que disponen y lo presentan a otros), observaciones (el docente diseñará la actividad indicando a los estudiantes qué deben observar y cómo lo habrán de registrar, generalmente esto se utiliza para evaluar las habilidades sociales), cuestionarios de actitud (hacia una asignatura), diarios y registros de aprendizaje.

También habrá una calificación, pues así funciona el sistema educativo (aunque dependiendo de cada escuela y la filosofía que se adopte estas pueden funcionar en el contexto interno de la escuela de modo distinto); no obstante las calificaciones deben ser lo más justas posible y pueden acompañarse de las evaluaciones realizadas durante el proceso y no derivarse un único momento.

Como ya se ha mencionado las calificaciones pueden ser grupales o individuales y dado que la *esencia del aprendizaje cooperativo* consiste en la percepción de una interdependencia positiva, Johnson y Johnson (1987 en Ovejero, 1990,p.164) proponen que cada integrante del grupo reciba su calificación individual, y cada una de estas después harán la media de todo el grupo; también puede utilizarse la puntuación grupal como único producto, seleccionar al azar la evaluación de algún miembro del grupo, u obtener la puntuación individual más un bono grupal, es decir, si todos los miembros del grupo obtienen una buena nota recibirán puntos extras. Otra opción es que al comparar las evaluaciones de los miembros se elija la que puntúa más bajo para que sea asignada a todos y esto los motive a animarse y contribuir a la mejora de aquellos en desventaja; a su vez se propone evaluar las habilidades de colaboración.

Si bien, en principio estas pueden ser alternativas que el docente considere en el momento de evaluar, como ya se dijo anteriormente, se debe ser cuidadoso en los efectos de estas decisiones, puesto que al tratarse de un aspecto dotado de importancia social, las calificaciones cuando no son lo deseado pueden generar frustración en el estudiante, o si hay un clima escolar negativo, puede culparse o señalar negativamente a las personas que no lograron una buena nota en el grupo.

Otro elemento a considerar es el tipo de grupo que conviene utilizar en cada actividad, estos pueden ser *homogéneos o heterogéneos*; como el nombre indica, en los grupos homogéneos suelen asignarse personas que comparten alguna característica, lo más común es que sean homogéneos con respecto al rendimiento académico según sea el caso y que la formación de estos grupos obedezca a un objetivo específico, por ejemplo, si se está interesado en que desarrollen una habilidad, o aprendan un contenido académico en especial, es decir, que este tipo de grupos debe estar plenamente justificado pues se espera, y lo ideal es que se trabaje con grupos heterogéneos siempre, es decir que las personas pertenecen a diferentes grupos sociales, que tienen intereses y habilidades diversas, etc., y la valía de esta diversidad hará que los estudiantes puedan desarrollar plenamente las habilidades sociales y un

pensamiento crítico con respecto a las diferencias entre unos y otros, además esto mismo propiciará que los alumnos aprendan a negociar, escuchar, ser pacientes, desarrollar la empatía, etc.

La idea de la homogeneidad en los grupos data de los primeros estudios sobre aprendizaje cooperativo; años después se cuestiona esta idea, y se habla de que es una falacia pues después de haber considerado un determinado factor de diversidad como criterio para agrupar al alumnado siempre aparece otro que rompe la pretendida homogeneidad Brown y cols. han llamado la “lógica de la homogeneidad” al intento en la escuela por tener una población homogénea a la cual organizar de ese modo, lo cual es imposible, pues los grupos humanos son heterogéneos, pueden compartir ciertas características por lo que se definirán como homogéneos, pero habrá otras en las que no lo sean, por tanto, la heterogeneidad siempre estará presente; Brown, afirma que esta supuesta homogeneidad responde a una pedagogía de la simplicidad que con técnicas pretende lograrlo. Frente a esto Brown , denomina la “lógica de la heterogeneidad” , es decir, asumir que en la población estudiantil hay diferencias y que éstas deben ser atendidas, a esto Gimeno Sacristán (en Pujolàs, 2008, p. 15) denomina pedagogía de la complejidad, es decir, estamos en un escenario que no es simple, que no se resuelve estableciendo medidas para homogeneizar a la población; es necesario atender a la compleja realidad que involucran los procesos educativos, teniendo en cuenta que es importante establecer la equidad y el trato justo a las personas (Pujolàs, 2008, po.15 y 58).

Finalmente, el modo en que se formen los grupos puede ser al azar, lo puede decidir el profesor o los alumnos por sí mismos bajo ciertas condiciones que indicará el docente (por ejemplo, que haya niñas y niños, que no sean los mismos miembros que estuvieron juntos en otra clase, etc.).

### 3.4 MÉTODOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

En la década de 1970, comenzaron a desarrollarse los métodos de aprendizaje cooperativo en la escuela formal, y han evolucionado hasta consolidarse en la actualidad. Dentro de esta metodología hay *técnicas de tareas cooperativas* que son situaciones en las que los estudiantes trabajan juntos para realizar una tarea. Dichos métodos y técnicas se exponen a continuación, iniciando con los *métodos de aprendizaje en equipos de alumnos*; en los que se engloban diferentes técnicas desarrolladas en la Universidad de Johns Hopkins (Slavin, 1999, p.19); y que tienen como denominador común que los estudiantes son responsables de sus propias actividades y también de las tareas de los demás, es decir que para lograr un objetivo se tomarán en cuenta las aportaciones de todos.

En la siguiente tabla se describen de modo breve los métodos de aprendizaje cooperativo y algunas técnicas.

Tabla 3. Métodos de aprendizaje cooperativo (Slavin, 1999, p. 29 -30)

<b>Método de Aprendizaje en Equipos de Alumnos o Student Team Learning (Vries, Edwards y Slavin en Ovejero, 1990; Slavin, 1999)</b>	
Técnicas	Descripción
Trabajo en Equipo-Logro Individual (TELI) o Student-Teams-Achievement Divisions (STAD)	Se forman grupos de cuatro integrantes (diferente género, nivel de desempeño, grupo étnico), trabajan en equipo hasta que dominan el tema, responden cuestionarios individuales, y sus resultados se comparan con los de su desempeño anterior.
Torneos de Juegos por Equipos (TJE) o Teams-Games-Tournament (TGT)	Se atribuye a David DeVries y Keith Edwards (Slavin, 1999); es igual al anterior con la diferencia de que no hay cuestionarios finales sino torneos semanales, en los cuales los alumnos participan en juegos académicos con integrantes de otros equipos y conseguir puntos para su propio equipo.
Rompecabezas o Jigsaw	Propuesto por Aronson y cols. (Ovejero, 1990, p.169). Se forman grupos de seis miembros para trabajar material académico que ha sido dividido en partes para que a cada integrante le corresponda uno, después se reunirán con los miembros de los otros grupos que tienen la misma parte, de modo que puedan compartir en una especie de grupo de “expertos” para discutir sobre su contenido; después volverán a sus equipos originales para que cada uno comparta la parte que le corresponde, se espera que los demás estarán interesados en los otros porque nadie más tiene esa información.
Rompecabezas II	La técnica original es de Aronson (1978), trabajan en equipos heterogéneos (como los que se mencionaron antes). Cada integrante es experto en una parte de la actividad, por ejemplo leer un texto, de modo azaroso; después los expertos de cada equipo se reúnen para comentar sus temas comunes con los otros expertos, y finalmente vuelven a su equipo para que cada uno comente su parte, al final hay una evaluación del tema que será en función de los propios logros (individuales), generalmente un cuestionario.
Enseñanza Acelerada por Equipos (EAE)	Grupos heterogéneos, de cuatro integrantes, hay recompensa para los equipos de mejor desempeño; se combina el aprendizaje cooperativo con el individualista; los estudiantes ingresan a una secuencia individualizada según una prueba de nivel y luego avanzan a su propio ritmo; hay premios a los grupos que se desempeñen mejor.

Lectura y Escritura Integrada Cooperativa (LEIC) o Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)	Esta metodología se aplica en grados superiores de educación básica y los primeros de educación media (Madden, Slavin y Stevens, 1986). Es un método para la enseñanza de lectura y escritura; los docentes eligen algún texto que compartirán por parejas de dos o más niveles de lectura diferentes, realizando tareas cognitivas, de comprensión lectora y escritura. También hay recompensas.
--	---

<b>Método de aprendizaje cooperativo</b>	<b>Descripción</b>
<i>Investigación Grupal o Group Investigation</i>	Desarrollado por Shlomo y Sharan. Los alumnos trabajan en grupos (2 a 6 personas), utilizan cuestionarios, planificación y proyectos cooperativos así como discusión grupal.
<i>Aprender Juntos o Learning Together</i>	Johnson y Johnson proponen esta técnica, consiste en grupos heterogéneos de 4 o 5 miembros, la evaluación y recompensa es grupal, hay supervisión por parte del profesor.
<i>Enseñanza compleja</i>	Se trata de proyectos, comúnmente utilizados para la enseñanza de ciencias exactas y sociales, especialmente para poblaciones bilingües.
<i>Métodos Estructurados en Parejas</i>	El trabajo se hace por parejas, uno tiene el rol de tutor y otro de alumno, estos roles pueden intercambiarse, ambos extraen información para realizar una tarea; los tutores presentan un problema a sus compañeros y quien está en rol de alumno lo debe resolver.

#### a) Condiciones para el trabajo en grupos de aprendizaje cooperativo

Para que un grupo se defina como cooperativo hay algunas condiciones, pues el hecho de organizar en grupos a una clase no asegura que se trate de aprendizaje cooperativo, para ello hay cinco condiciones básicas, a saber, la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la promoción de la interacción, las habilidades sociales y los procesos de cooperación y de grupo (Johnson y Johnson, 2009; Slavin et al., 2003 en Plante, 2012, p.155).

La interdependencia positiva se refiere a que los estudiantes deben interesarse por el rendimiento de los demás miembros del grupo; aunque existe una responsabilidad individual, es decir cada alumno recibirá comentarios sobre sus avances y el grupo los conocerá; para Slavin (1999, p. 19) la responsabilidad individual es uno de los problemas del proceso del aprendizaje cooperativo que deben cuidarse, pues al ser un trabajo en grupo, hay algunos que pueden esforzarse menos que otros, por tanto además de cuidar la evaluación, las tareas deben estar organizadas para que todos los integrantes del equipo se involucren en la actividad y en la ayuda y atención que puedan prestar a los otros miembros, así todos se aseguran de estar en las mismas condiciones.

Además los roles son cambiantes, no hay un mismo líder todas las sesiones, se procura que todos los miembros participen por igual; los estudiantes tienen claro que se trata de que todos aprendan lo máximo posible de acuerdo a las posibilidades de cada uno, que se tiendan vínculos con los demás y se mantengan relaciones positivas para todos; y como parte de este proceso los estudiantes aprenden habilidades sociales directamente, es decir en su vivencia diaria, pues en el trabajo cooperativo requieren negociar, comunicarse con los demás (Ovejero, 1990, p. 160).

Pujolàs (2008) señala que dentro de las condiciones para que el trabajo cooperativo funcione mejor está la de contar con grupos cohesionados, en donde haya interacciones positivas entre los estudiantes y un clima escolar favorable, puesto que si no hay un mínimo de ello, lo que puede ocurrir es que al presentar el trabajo cooperativo a los estudiantes presente más problemas que satisfacción.

Aunado a esto, si los estudiantes no han desarrollado las habilidades para trabajar en equipo es muy probable que no tengan interés en participar o se nieguen a hacerlo. En caso de que no existan estas condiciones será difícil compartir con un compañero una actividad, por ejemplo cuando hay maltrato escolar, poco respeto y reconocimiento de la diversidad, exclusión, ostracismo, hostilidad entre los estudiantes.



Por tanto es imprescindible que antes de proponer actividades cooperativas se conozca la dinámica del grupo; si bien esta metodología ofrece múltiples posibilidades de aplicación, cuando no hay una estructura de aprendizaje cooperativo en el aula, es necesario comenzar a desarrollar esas habilidades poco a poco, sin utilizar todo el tiempo el aprendizaje cooperativo ni para todas las actividades; para esto el docente puede comenzar implementando juegos cooperativos u otras estrategias para preparar a los alumnos, hasta que logren las condiciones necesarias para enfrentarse a un grupo de trabajo cooperativo.

El mínimo de habilidades sociales requeridas para el trabajo en equipo de acuerdo a Johnson, Johnson y Holubec (1999 en Pujolás, 2004, p.91). son: que los miembros del equipo se conozcan y confíen unos en otros, se comuniquen con precisión y claridad, sin ambages; se acepten, se apoyen y se animen mutuamente; y resuelvan los conflictos de forma constructiva; a su vez, estas condiciones van encaminadas a favorecer la interdependencia positiva.

### **3.5 BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO**

De acuerdo a diversos estudios, además de los mencionados anteriormente, los beneficios del aprendizaje cooperativo se han documentado especialmente en términos de rendimiento académico y habilidades sociales, en especial, puesto que se trata de un trabajo sobre violencia escolar, se tiene interés en los beneficios a nivel social, aunque esto con fines de la exposición, pues se comprende que no están separados unos de otros.

En la investigación documental realizada por Plante (2012), analiza los efectos del aprendizaje cooperativo reportados en poco menos de 160 documentos, obtenidos mediante ERIC, PsycINFO y Francis (bases de datos); como resultado de este análisis, afirma que gran parte de estas investigaciones se centran en los efectos del aprendizaje cooperativo en los estudiantes, que son:

- Mayor rendimiento académico
- Habilidades sociales y relacionales: mejoría en las relaciones sociales, se incrementa el apoyo social, mayor predisposición a realizar tareas en equipos de trabajo cooperativo, incremento de los comportamientos prosociales, y menos agresiones entre los pares.
- Actitudes escolares: mayor esfuerzo, motivación y estimación de sí mismo.

Como se ve, tiene un impacto positivo en el desarrollo de habilidades sociales; el trabajo cooperativo promueve la conducta prosocial y la reducción de la agresión cometida contra los compañeros; se facilitan las relaciones sociales armoniosas entre pares así como el desarrollo de actitudes y comportamientos apropiados en la escuela, tales como la participación, la autoestima, la asistencia a la escuela, la disminución de las conductas desadaptativas como la violencia, el consumo de drogas y la delincuencia (Berndt y Keefe, 1995; Buhrmester, 1990; Wentzel, Barry, y Caldwell, 2004; y Choi et al., 2011; en Plante, 2012, p. 266).

### **3.6 APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EDUCACIÓN FÍSICA**

La metodología del aprendizaje cooperativo puede utilizarse para facilitar el aprendizaje de diversos ámbitos académicos, uno de estos es en educación física; lo cual es una oportunidad para desarrollar habilidades físicas, cognitivas y sociales, y plantea claramente una alternativa a la idea y práctica tradicional de la educación física como una actividad competitiva.

Si bien, la investigación sobre el aprendizaje cooperativo ha sido explorada en diferentes ámbitos académicos, no así para la educación física, pues es hasta hace unas décadas cuando aparecen algunas publicaciones al respecto, en las que se señala la eficacia del aprendizaje cooperativo, además de las cualidades ya referidas, aquí se agregaría la del desarrollo físico; en general se utilizan las diferentes técnicas del aprendizaje cooperativo a las actividades físicas y también se realizan modificaciones a las reglas de muchos de los deportes para que estas respondan a los objetivos de la estructura cooperativa.

En este campo también es importante desarrollar previamente algunas habilidades necesarias para que los estudiantes comprendan la lógica de la cooperación, de lo contrario los estudiantes y el docente se enfrentarán a múltiples problemas; una forma de preparar a los niños y niñas en este terreno, y antes de realizar actividades completamente cooperativas se pueden utilizar los juegos cooperativos, para después tener actividades de aprendizaje cooperativo propiamente; pues esto ayudará a que los grupos se adapten mejor y los resultados no sean de discusión entre los miembros de los equipos, de conflictos e incluso agresiones cuando no logran llegar a un acuerdo, cuando hay discusión por mantener el liderazgo, etc. Velázquez (2010), reseña detalladamente este tipo de problemas cuando los niños y niñas carecen de esos requisitos básicos.

Algunas de las actividades utilizadas en educación física, es, por ejemplo, utilizar la técnica de rompecabezas para llevar a cabo juegos tradicionales (Velázquez, 2010), en gimnasia (Bähr, 2010), etc.



# **SEGUNDA PARTE: PRÁCTICA**



## Capítulo 4

### Metodología

---

#### 4.1 JUSTIFICACIÓN

La violencia se ha construido socialmente hasta conformarse como una característica de la vida actual, que tiene lugar en espacios diversos, uno de ellos es la escuela, en la cual ocurren hechos violentos y cuyo impacto tiene consecuencias negativas pues involucra el generar y mantener condiciones y relaciones escolares poco favorables para el aprendizaje, el desarrollo personal y social de sus miembros; los estudiantes que sufren violencia en la escuela pueden experimentar sensaciones de frustración, angustia, desinterés en las tareas escolares e incluso puede motivar ideas suicidas; lo cual puede potenciarse en algunas etapas de la vida; por otra parte, las consecuencias para quien ejerce violencia y los espectadores no son menos importantes.

En países como España el tema ha cobrado relevancia en las últimas décadas, y se han realizado múltiples investigaciones en las universidades o desde otras instituciones con la finalidad de conocer, describir y explicar la violencia escolar (por ejemplo, Ortega, 2010, Avilés y Monjas, 2005, Defensor del pueblo, 2007 ) y desde las que se han aportado propuestas para la prevención, como es el uso de la metodología del aprendizaje cooperativo, la cual es utilizada en distintos países pues se han reportado mejorías y beneficios en la dinámica social de los grupos escolares (Díaz, 2003; Thompson y Smith, 2011; Choi et al., 2011). Desde esta metodología se pretende favorecer el desarrollo de habilidades sociales que permitan a los estudiantes construir vínculos con sus pares basados en la inclusión, la tolerancia y respeto por la diversidad, y por tanto la prevención

de las manifestaciones de violencia entre pares; además, esta estrategia implica beneficios en la dimensión social, académica y cognitiva.

En este trabajo, se abordará la violencia escolar entre estudiantes de los últimos grados de nivel primaria; como se sabe, las relaciones con los demás son un eje primordial del desarrollo psicosocial y educativo, así que cuando estas son problemáticas, hostiles e impera la violencia se trastorna la convivencia, la experiencia escolar y personal de cada estudiante, en particular a una edad temprana, pues al sufrir la violencia escolar desde la educación primaria los efectos podrían ser más graves desde el punto de vista psicológico como social y en el caso de los chicos o chicas el hecho de que cometen agresiones en esta etapa eleva de forma considerable su riesgo de incurrir en el futuro en conductas antisociales (Parada, 2006; Salmivalli, 2005 en Roland, 2010, p. 50), además de que, como también señalan, la prevención de la violencia escolar en el nivel escolar de primaria es más eficaz.

Por lo tanto, en esta investigación resulta importante conocer si los grupos de estudiantes que participan en la metodología del aprendizaje cooperativo tienen menor índice de violencia escolar que los grupos que no utilizan esta metodología; considerando, a la vez la necesidad de mejorar la convivencia escolar entendida dentro del marco de la educación para la vida, para la ciudadanía, para el ejercicio y respeto de los derechos de cada persona.



## **4.2 OBJETIVOS**

### **a) Objetivo general**

Analizar si existen diferencias entre los índices de maltrato físico, verbal y exclusión social que hay en grupos de estudiantes de los últimos años de primaria que son partícipes de la metodología del aprendizaje cooperativo y los índices reportados por estudiantes de los últimos años de primaria que no son partícipes de la metodología del aprendizaje cooperativo.

### **b) Objetivos específicos**

- Comparar las diferencias entre los índices de maltrato escolar del que son víctimas los estudiantes de los últimos años de primaria que utilizan la metodología del aprendizaje cooperativo y grupos de primaria que no utilizan esta metodología, ubicados en la comunidad de Castilla y León, España.
- Comparar las diferencias entre los índices de maltrato escolar en el que participan los estudiantes de los últimos años de primaria que utilizan la metodología del aprendizaje cooperativo y grupos de primaria que no utilizan esta metodología, ubicados en la de la comunidad de Castilla y León, España.
- Realizar un análisis factorial del cuestionario utilizado para medir los índices de maltrato escolar y compararlo con los resultados reportados por el autor de la adaptación del instrumento a la población española.

### 4.3 HIPÓTESIS

1. Los estudiantes de los últimos años de primaria, partícipes de la metodología del aprendizaje cooperativo en la clase de educación física, han sido víctimas de maltrato físico (directo e indirecto), verbal (directo e indirecto) y exclusión social en menor medida que los estudiantes de grupos que no son partícipes de dicha estrategia.
2. Los estudiantes de los últimos años de primaria, partícipes de la metodología del aprendizaje cooperativo en la clase de educación física, se involucran en menor medida en el maltrato verbal (directo e indirecto) y exclusión social hacia sus compañeros y compañeras que los estudiantes de grupos que no son partícipes de la metodología del aprendizaje cooperativo.
3. Los estudiantes de los últimos años de primaria, partícipes de la metodología del aprendizaje cooperativo en la clase de educación física, se involucran en menor medida en el maltrato físico (directo e indirecto) hacia sus compañeros y compañeras que los estudiantes de grupos que no son partícipes de la metodología del aprendizaje cooperativo.

#### a) Variables

Variables independientes: Grupo de aprendizaje cooperativo y no cooperativo.

Variables dependientes: violencia física directa e indirecta, violencia verbal directa e indirecta y exclusión.

#### 4.4 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En este trabajo se utilizó un diseño no experimental, de corte cuantitativo; por tanto, no se manipuló variable alguna, si no que se recopila información en el contexto cotidiano en que ocurre la situación que es de interés analizar, específicamente, la violencia escolar, el trabajo en grupos de aprendizaje cooperativo y grupos escolares que no utilizan el aprendizaje cooperativo.

En un estudio experimental no se genera ninguna situación sino que se observan situaciones ya existentes y por tanto los sujetos ya tienen las características que se desean medir (Hernández, 2010, p.149).

Los datos se recogieron en un solo momento con la finalidad de analizar si hay diferencias entre los índices de violencia de grupos de nivel primaria que utiliza el aprendizaje cooperativo y los índices de grupos que no utilizan el aprendizaje cooperativo; por lo tanto se habla de un diseño de investigación transversal o transeccional descriptivo. Además este diseño se elige por su objetivo, que de acuerdo a Hernández (2010, p.153) consiste en:

Indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas, situaciones, contextos, fenómenos, y así proporcionar su descripción;... en ciertas ocasiones, el investigador pretende realizar descripciones comparativas entre grupos o subgrupos de personas u otros seres vivos, objetos, comunidades o indicadores.

La elección de este diseño responde al planteamiento y objetivos de la investigación, es decir, interesa conocer si existen diferencias en cuanto a los índices de violencia escolar de grupos que utilizan el aprendizaje cooperativo y grupos que no lo hacen, de manera que pueda plantearse efectivamente el uso de esta estrategia pedagógica como un modo de prevención de la violencia escolar; además debido a las circunstancias para elegir la muestra, el tiempo con el que se cuenta para realizar la investigación, que es relativamente corto, y considerando que este estudio es un primer acercamiento a la problemática de la violencia escolar y el aprendizaje cooperativo con la perspectiva a futuro de iniciar un estudio riguroso en el que se puedan prevenir las dificultades que resulten en este trabajo, se mejoren los aspectos débiles y se consideren los resultados en todos los niveles para plantear un proyecto de investigación a abordar en una tesis doctoral.

#### **4.5 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación se realiza en Valladolid, España. Se aplica el cuestionario sobre acoso escolar a grupos de quinto y sexto grado de primaria, pertenecientes a colegios ubicados en el centro de Valladolid (41 estudiantes) y sus alrededores (107 estudiantes); en el primer caso se trata de un colegio concertado y en el segundo caso es un colegio público; en ambos casos se puede hablar de un nivel económico medio.

El acceso a los colegios se realiza por medio de autorizaciones a los directivos y profesores.

## 4.6 MUESTRA

Se utilizó una muestra de tipo no probabilística o dirigida que implica un proceso de selección informal donde la probabilidad de ser elegido depende de los propósitos de la investigación (Hernández, 2010).

La unidad de análisis son estudiantes de 5to. y 6to. grado de primaria que utilizan aprendizaje cooperativo y grupos del mismo grado que no utilizan el aprendizaje cooperativo; por lo que también se puede decir que es una muestra por conveniencia, pues son los casos disponibles a los cuales tenemos acceso (Hernández, 2010).

### a) Criterios de elección

Se eligieron estudiantes de los últimos años de primaria (quinto y sexto) dado que se considera importante la prevención de la violencia escolar desde estos años; de acuerdo a la literatura revisada es en secundaria cuando los índices de violencia escolar aumentan (Ortega, 2010; Ovejero, 2013; Defensor del Pueblo, 2007), aunque en los últimos años algunos estudios también reportan incremento de los índices de violencia escolar en la educación primaria, además las consecuencias de sufrir acoso escolar o acosar desde esta etapa, son más graves y duraderas (Roland, 2010).

Por otra parte la prevención de la violencia escolar es más eficaz si ocurre en esta edad (León, 2012; Choi, 2011; Smith et. al., 2004, en Ronland 2010); y puesto que se considera que el aprendizaje cooperativo es una estrategia eficaz para prevenir la violencia escolar, es necesario que la muestra cumpla esta condición, es decir los participantes serán niños y niñas que viven esta estrategia pedagógica; y para realizar una comparación, también se requiere la participación de niños y niñas que no viven el aprendizaje cooperativo en sus colegios.

Se considera que los niños y niñas en esta etapa pueden responder con mayor autonomía al cuestionario elegido para la recolección de la información. Además esta población fue a la que se tuvo acceso para poder realizar la recogida de datos, después de buscar grupos o colegios donde se trabajara cooperativamente, se encontró un colegio donde autorizaron la aplicación del cuestionario; y por otra parte, se buscó un colegio similar en el que no se utilizara la estrategia pedagógica del aprendizaje cooperativo.

También se toma la decisión de recoger los datos de los grupos de quinto y sexto grado en su totalidad, pues es en la dinámica grupal en la que los participantes se involucran y por tanto todos comparten tiempo, prácticas y cada cual tiene un rol y una posición en las relaciones sociales establecidas; entre estas las de violencia y agresión.

Por tanto, la muestra que se contempló corresponde a siete grupos de primaria, de colegios pertenecientes a Valladolid que forma parte de la comunidad de Castilla y León, España; cabe mencionar que se omiten los nombres de los colegios a petición de los mismos. En la siguiente tabla se muestra la información con mayor detalle.

Tabla 4. Características generales de la muestra.

Participantes	Total	Ubicación	Características
3 grupos de quinto grado de primaria	41.2%	Alrededores de Valladolid, España	Pertenecen a un colegio público y utilizan el aprendizaje cooperativo en la clase de Educación Física
2 grupos de quinto grado de primaria	31.1%	Alrededores de Valladolid, España	Pertenecen a un colegio público y no utilizan el aprendizaje cooperativo en clases.
1 grupo de quinto grado de primaria	12.8%	Centro de Valladolid, España	Pertenece a un colegio concertado y no utilizan el aprendizaje cooperativo en clases.
1 grupo de sexto grado de primaria	14.9%	Centro de Valladolid, España	Pertenece a un colegio concertado y no utilizan el aprendizaje cooperativo en clases.

Para recoger los datos se solicitó autorización a directivos y profesores de los grupos que conforman la muestra, en el caso de los grupos de aprendizaje cooperativo se realizó una búsqueda de colegios donde se utiliza dicha estrategia y que permitieran la aplicación del cuestionario, una vez que se encontró el grupo donde fue autorizado se recogieron los datos, por lo tanto la muestra estuvo condicionada únicamente a los objetivos de la investigación. En el caso de los grupos donde no se utiliza el aprendizaje cooperativo, se intentó que estos fueran lo más parecidos, por lo que se buscaron grupos de una zona geográfica cercana a la de los grupos de aprendizaje cooperativo, de estos son dos grupos de quinto grado donde puede aplicarse el cuestionario y finalmente un grupo de quinto y uno de sexto grado de colegios concertados del centro de Valladolid, España.

Ahora bien, en total hay 148 participantes, entre 10 y 12 años, la media es de 10.41; de los cuestionarios aplicados, siete cuestionarios no son considerados, uno de ellos debido a que la participante no domina la lengua castellana y no fue posible que respondiera el cuestionario adecuadamente; en los seis casos restantes había múltiples ítems sin respuesta o con respuestas que no eran congruentes en su totalidad.

En cuanto al sexo, el 43.9% son hombres y el 56.1% mujeres; por otra parte el 97.2% es de nacionalidad española y 2.8% otra, específicamente hay un participante que tiene la nacionalidad de Rumania, uno de Ecuador y de Estados Unidos, estos casos pertenecen al grupo de aprendizaje cooperativo.

El 93.8% ha vivido siempre en España y el 1.6%, 3.1% y 1.6% ha vivido 2, 5 y 7 años respectivamente.

Para fines expositivos, al conjunto de estudiantes que participan de la estrategia del aprendizaje cooperativo se le denominará *grupo de aprendizaje cooperativo* y al conjunto de estudiantes que no participan de esta estrategia se les denominará *grupo no cooperativo*.

Los estudiantes del grupo de aprendizaje cooperativo se ha implicado paulatinamente en estas tareas, es decir, en grados escolares anteriores no tenían actividades netamente de aprendizaje cooperativo, sin embargo participaban de juegos cooperativos y actividades que ayudan a desarrollar un mínimo de habilidades para poder participar en un grupo de aprendizaje cooperativo y familiarizarse con estas técnicas. Por lo que es hasta el grado de quinto de primaria cuando se involucran directamente con estas técnicas, específicamente en la clase de Educación Física, en las que el titular planea y lleva a cabo algunas unidades didácticas de Educación Física con esta metodología, por lo que los grupos de aprendizaje cooperativo que participan en la investigación tienen 2 horas y media a la semana en las que trabajan de este modo; en el momento de la recolección de los datos las actividades consistían en juegos tradicionales de España, mediante la técnica de rompecabezas .

Conviene señalar que en este colegio no se utiliza de modo generalizado dicha estrategia y tampoco tienen una filosofía explícitamente cooperativa.



En resumen y en función de la condición de pertenecer al grupo de aprendizaje cooperativo o no, se expone el total de la población, las edades y género de los participantes.

Tabla 5. . Características generales en función del grupo (cooperativo o no cooperativo)

Grupo	Participantes	Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Grupo de aprendizaje cooperativo	41.2%	42.6%	57.4%	100.0%
Grupo no cooperativo	58.8%	44.8%	55.2%	100.0%
Total	100.0%	43.9%	56.1%	100.0%

## 4.7 PROCEDIMIENTO

### a) Acceso al campo.

El criterio de selección de los colegios consistió en que cumplieran con las condiciones establecidas para realizar la investigación. En el primer contacto con los colegios se realiza lo siguiente.

1. Presentación e identificación de la investigadora.
2. Solicitud de entrevista con los directivos, presentación del estudio y los objetivos.
3. Solicitar autorización para la recolección de datos.

Esto ocurrió en los meses de febrero y marzo del año 2013; la responsable del estudio buscó colegios de educación primaria de Valladolid en los cuáles se utiliza aprendizaje cooperativo y otros donde no lleven a cabo este proceso; para los grupos de aprendizaje cooperativo también se contactó con el titular de la

asignatura en la que usan aprendizaje cooperativo; en el caso de los grupos no cooperativos se realiza el mismo procedimiento, al principio se solicita entrevista con los directivos para explicar el procedimiento de la investigación y solicitar su autorización.

En ambos colegios los profesores y directivos revisaron el cuestionario antes de aplicarse, en éste se incluía la palabra *acosar*, misma que fue cambiada por la palabra *agresión*, pues la consideraron poco adecuada para la población; por ello y al considerarse que no implicaba dificultad para la comprensión de los resultados se realiza el cambio.

Otra petición de los colegios es mantener el anonimato de la institución, por lo cual sólo se refieren algunas características generales; a la vez, asumen que pueden tomar la decisión de que los estudiantes respondan el cuestionario sin solicitar autorización explícita de los padres y madres de los niños y niñas.

#### b) Recolección de datos

En esta fase de la investigación se recogieron los datos mediante un cuestionario, y ocurrió en el mes de marzo de 2013. La forma de aplicación, así como explicación del cuestionario se expuso a los profesores titulares de todos los grupos escolares que participaron. La aplicación estuvo a cargo de la responsable de la investigación en los colegios concertados, no así en los restantes, donde fueron los profesores los encargados de aplicarlos.

Esto fue durante el horario escolar y de modo colectivo, resolviéndose las dudas que existieran por parte de los estudiantes; se les aseguró el anonimato y confidencialidad de sus respuestas.

Instrumento.

Se utilizó el cuestionario para medir la incidencia de las conductas de maltrato entre iguales (Ver anexo I) o también llamado CAME (Cuestionario de Acoso Escolar) el cual fue traducido y adaptado por Navarro (2009), y que tiene como referente el instrumento elaborado por Rigby y Bagshaw (2003, Navarro) denominado *Instrument to assess the incidence of involvement in bully/victim interactions at school*.

Algunas ventajas de este instrumento es que tiene un número breve preguntas por lo que puede aplicarse fácilmente a población infantil, requiere poco tiempo para su aplicación, es conciso y permite la recogida de datos en un solo momento.

El cuestionario tiene preguntas con la finalidad de identificar las características sociodemográficas de los participantes, a saber, la edad, sexo, nacionalidad, tiempo de residencia en España, y el curso.

Después de estas preguntas, se encuentran 10 ítems, con los que se tiene el objetivo de recoger información sobre la incidencia de situaciones de maltrato escolar, los primeros cinco desde la perspectiva de la víctima y los cinco restantes desde la perspectiva del agresor.

Las formas de agresión que se indagan son: violencia física directa e indirecta, violencia verbal directa e indirecta y exclusión; para conocer la perspectiva de la víctima se pregunta si el participante ha sido agredido/a durante los últimos 6 meses por otra persona o grupo de personas; y desde la perspectiva del agresor si ha participado en la agresión a otra persona o grupo de personas durante los últimos 6 meses; inmediatamente se especifican en cada ítem la forma de agresión de la que se ha sido víctima o agresor, seguida de ejemplos concretos de los tipos de conducta que pueden englobarse en cada variable. La escala de

respuestas es de tipo Likert, teniendo como opciones: *nunca, alguna vez al mes, alguna vez a la semana, alguna vez al día, varias veces al día*; y que se puntúan de 1 a 5; inmediatamente se pregunta si esto fue por parte de un chico o una chica, y con ello identificar el género de las víctimas o agresores.

En el cuestionario original hay un apartado para estudiar el llamado “cyberbullying” y “sexual bullying”, sin embargo esos aspectos no se han incluido dadas las características de la población y los objetivos del estudio; también conviene aclarar que en diversos apartados de este documento se hará referencia al maltrato escolar, que es el término que se prefiere utilizar, no obstante, en el cuestionario se utiliza el término acoso escolar, pues así es designado por el autor original y que se ha mantenido en la adaptación por lo que se cita de igual forma en esta investigación; finalmente, en el cuestionario aplicado a los estudiantes aparece la palabra “agresión” en lugar de la palabra “acoso” que es como aparece en el cuestionario adaptado, esto a efectos de la aplicación a la población infantil.

## Variables

- Violencia física directa: golpear, empujar, etc.
- Violencia física indirecta: Romper, esconder o robar cosas, las pertenencias.
- Violencia verbal directa: Insultos, motes.
- Violencia verbal indirecta: “Hablar a espaldas”, rumores.
- Exclusión o exclusión social: Ignorar a alguien, no dejar participar de una actividad.

## Confiabilidad

Este cuestionario se aplicó a 1654 estudiantes de entre 12 y 17 años, residentes en España, en una investigación a cargo de Navarro (2009, p.137), y con los datos recogidos se realizó un análisis factorial de la escala (Ver anexo II), después afirma la comprobación de la confiabilidad, obteniendo un coeficiente alpha de .72

para el conjunto de la escala, .66 para el factor 1, llamado “ser acosado”; .64 para el factor 2, llamado “acosar a alguien de forma verbal o mediante exclusión”; y .57 para el factor 3, llamado “acosar a alguien de forma física”

En otros estudios, Navarro, Larrañaga y Yubero (2011, p.462), han reportado un coeficiente alfa de .64 para la escala sobre el rol de agresor y .66 para la escala del rol de víctima, con una muestra de 1,654 estudiantes (hombres y mujeres) de secundaria de España, y en otro reporte mencionan que sólo analizaron la consistencia interna para la escala sobre el rol de agresor y fue de .79 (Larrañaga, Yubero, Ovejero y Navarro (2013, p.551). 1595 hombres de escuela secundaria en España.

#### c) Análisis de datos

Se realizó un análisis estadístico mediante el *Statistical Package for the Social Sciences* o IBM SPSS Statistics versión 19.0 que consistió en lo siguiente:

1. Análisis descriptivo de los datos.
2. Comparación de medias mediante la prueba t para muestras independientes; dichas comparaciones son en función del grupo de aprendizaje cooperativo o no cooperativo y se realiza por cada uno de los tres factores que reportan los autores del cuestionario adaptado a la lengua castellana (Ver anexo I y II).
3. Análisis factorial. Se utilizó el método de extracción de componentes principales y un método de rotación oblicuo (PROMAX) porque se supone que los factores están correlacionados.

En cuanto a las variables, se consideró como independiente el uso del aprendizaje cooperativo y como variables dependientes las diferentes manifestaciones de violencia (verbal, directa e indirecta; física, directa e indirecta y exclusión social); el término aprendizaje cooperativo se ha definido en el primer capítulo y las manifestaciones de violencia en párrafos anteriores.



## Capítulo 5

### Resultados y Discusión

---

#### 5.1 COMPARACIÓN ENTRE LOS ÍNDICES DE VIOLENCIA ESCOLAR DEL GRUPO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO Y NO COOPERATIVO

Para realizar la comparación, se agruparon las variables del cuestionario sobre incidencia de las conductas de maltrato entre iguales o CAME (Cuestionario de Acoso Escolar) que fue traducido y adaptado por Navarro (2009), de acuerdo a los factores que reporta en su análisis (Ver anexo II) y posteriormente se compara cada factor en función del grupo, mediante la prueba  $t$  para muestras independientes. Los resultados pueden observarse en la tabla 6.

Cabe mencionar que los nombres de los factores se mantendrán tal como los expone Navarro en su investigación, de manera que puedan compararse con mayor facilidad para el lector al remitirse a los anexos; no obstante, se aclara que si bien, se refiere a la palabra “acoso” en el cuestionario que propone y en el nombre que da a los factores, en este trabajo se incluyen todas las manifestaciones de violencia que reportan los estudiantes, es decir considerando su variabilidad en el tiempo (algunas veces, frecuentemente, siempre, etc.), puesto que en el estudio se prefiere el concepto de maltrato escolar.

Tabla 6. Prueba de muestras independientes en el cuestionario sobre incidencia de las conductas de maltrato entre iguales

Factor	Grupo	Media	DT	t	gl	p
1. Ser acosado	Aprendizaje cooperativo	6.62	1.89	-2.35	139.14	.020
	No cooperativo	7.62	3.21			
2. Acosar de forma verbal y exclusión	Aprendizaje cooperativo	4.03	1.47	-1.10	142	.270
	No cooperativo	4.33	1.68			
3. Acosar de forma física	Aprendizaje cooperativo	2.29	.78	-1.55	143.68	.123
	No cooperativo	2.52	1.04			

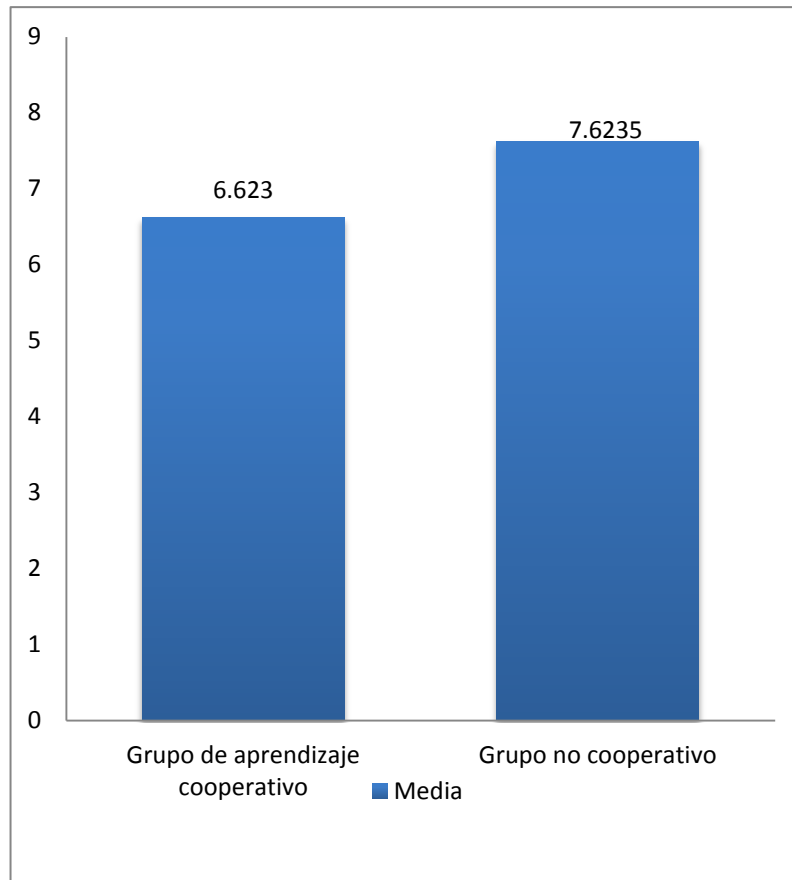
#### a) Factor 1. Ser acosado

Este factor aglutina las variables relativas al ser acosado, y se expresan en las preguntas: ¿has sido agredido/a físicamente de forma directa?, ¿has sido agredido/a físicamente de forma indirecta?, ¿has sido agredido/a verbalmente de forma directa?, ¿has sido agredido/a verbalmente de forma indirecta?, ¿has sido agredido/a mediante exclusión? A este factor se le denomina “*ser acosado*”.

Los resultados indican diferencias significativas en los índices de violencia física directa e indirecta; verbal directa e indirecta y exclusión social, que sufren los estudiantes del grupo de aprendizaje cooperativo y no cooperativo, siendo menor la incidencia para el grupo de aprendizaje cooperativo, tal como se muestra en el gráfico 1.



Gráfico 1. Ser acosado

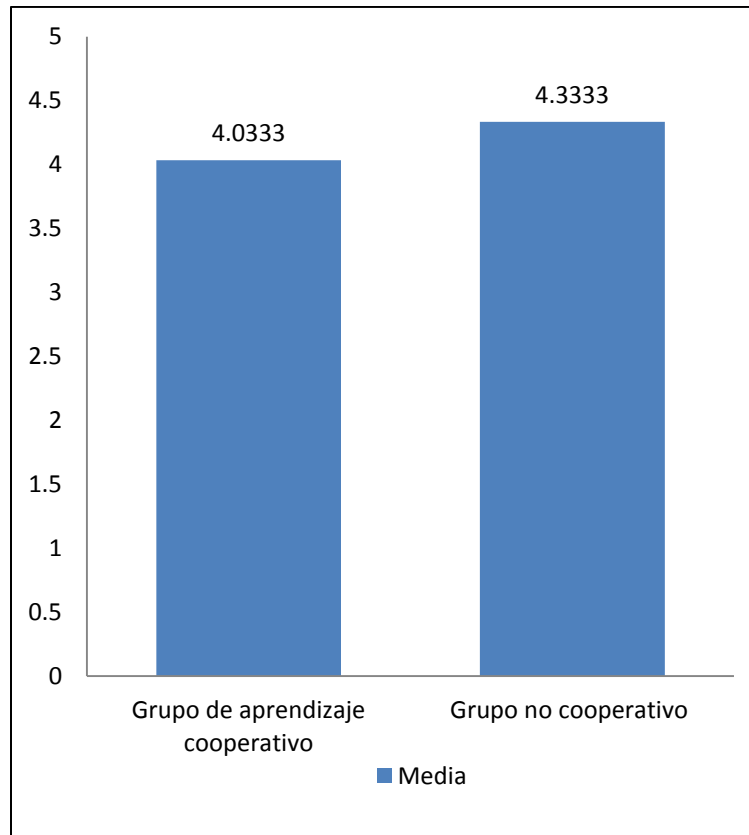


b) Factor 2. Acosar de forma verbal y exclusión

Este factor se denomina “acosar a alguien de forma verbal o mediante exclusión”; por lo que aglutina las variables sobre violencia verbal y exclusión social, manifiestas en las preguntas: ¿has agredido verbalmente de forma directa?, ¿has agredido verbalmente de forma indirecta?, y ¿has agredido mediante exclusión?

No hay diferencias significativas en la violencia verbal directa, verbal indirecta y exclusión que ejercen los estudiantes de un grupo de aprendizaje cooperativo y no cooperativo a sus compañeros o compañeras de clase (Gráfico 2).

Gráfico 2. Agresión verbal y exclusión

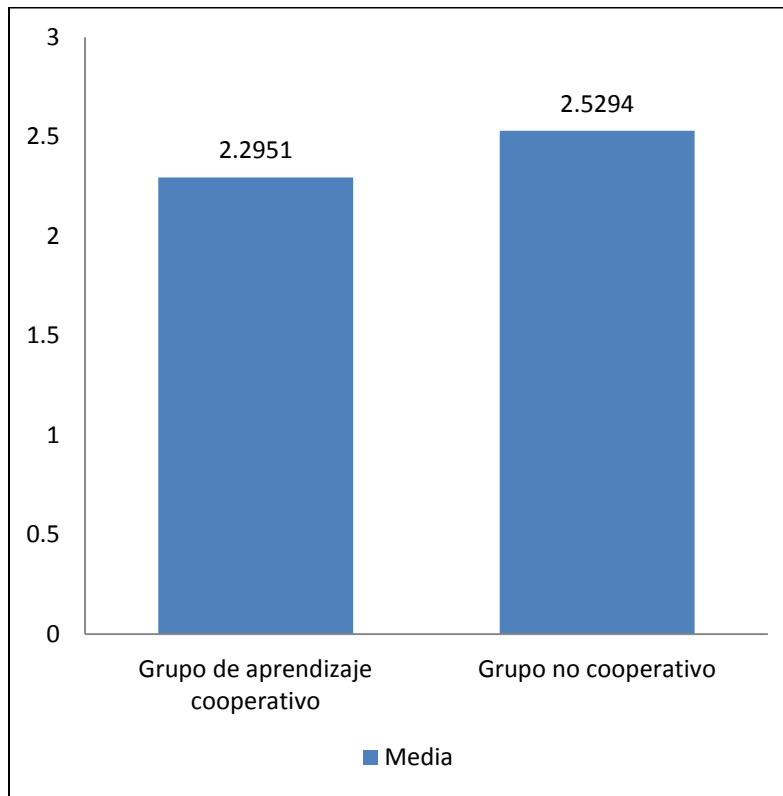


c) Factor 3: Agredir físicamente

Finalmente, las variables referentes al acosar físicamente; las preguntas en las que se refleja este factor son: ¿has agredido físicamente de forma directa? y ¿has agredido físicamente de forma indirecta?

No hay diferencias significativas en la violencia física directa e indirecta que ejercen los estudiantes de un grupo de aprendizaje cooperativo y no cooperativo a sus compañeros o compañeras de clase (gráfico 3).

Gráfico 3. Agredir físicamente



En resumen, en el factor 1 hay diferencias significativas, hay menor violencia en el grupo cooperativo; en el factor 2 y 3 no se reportan diferencias significativas, sin embargo existe una “tendencia” que indica que en el grupo de aprendizaje cooperativo hay menor incidencia de personas que violentan mediante agresiones físicas y verbales directas e indirectas, y mediante exclusión.

Estos resultados, en general, apoyan la idea de que los grupos de estudiantes que utilizan el aprendizaje cooperativo tienen menor índice de violencia; específicamente en el caso de las víctimas, es decir, hay menor índice de niños y niñas que se sienten maltratados o excluidos, lo cual apoya los resultados encontrados en otras investigaciones, por ejemplo, la de Choi et al.

(2011) en Estados Unidos, quienes estudiaron la relación entre las experiencias de aprendizaje cooperativo, interdependencia social, agresiones, victimización y el comportamiento prosocial; con una muestra de 217 estudiantes de escuela elemental o primaria; aunque en este estudio utilizan diferentes escalas (escala de experiencias de aprendizaje cooperativo, de interdependencia social, de comportamiento social, y un autoinforme sobre la experiencia social) y confirman que la experiencia frecuente con las actividades de aprendizaje cooperativo son una herramienta que favorece el aumento de la cooperación entre los estudiantes y por lo tanto se reduce la frecuencia de las agresiones entre pares.

También se apoyan los resultados reportados por Thompson y Smith (2011) quienes elaboran un reporte sobre la eficacia de diversas estrategias para prevenir el bullying en Inglaterra, destacando entre estas el aprendizaje cooperativo.

León et al. (2012) realizaron una investigación en España con 311 alumnos de 5to. y 6to. de primaria, sobre la eficacia del aprendizaje cooperativo, realizan una intervención utilizando esta metodología y miden la frecuencia del acoso escolar entre iguales desde la perspectiva del agresor, con lo que confirman su hipótesis de que la intervención basada en técnicas de aprendizaje cooperativo reduce la frecuencia de las agresiones; sin embargo con los resultados obtenidos en esta investigación no se apoyaría la afirmación de León y colaboradores totalmente, puesto que desde la perspectiva del agresor no se encuentran diferencias significativas entre los grupos, aunque hay una tendencia a que sea menor el índice de violencia en el grupo de aprendizaje cooperativo.

## 5.2 ANÁLISIS FACTORIAL

Si bien, este trabajo tiene como finalidad realizar las comparaciones entre la incidencia de violencia en grupos de aprendizaje cooperativo y no cooperativo, resulta de interés realizar un análisis factorial del instrumento y comparar estos resultados con los obtenidos por el autor de la versión en español. Se utilizó el método de extracción de componentes principales y un método de rotación oblicuo (PROMAX). La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

### a) Comunalidades

Se espera que los valores de la columna “extracción” sean superiores a .400.

Tabla 7. Comunalidades

	Inicial	Extracción
Ser acosado/a físicamente de forma directa.	1.000	<b>.658</b>
Ser acosado /a físicamente de forma indirecta.	1.000	<b>.636</b>
Ser acosado /a verbalmente de forma directa.	1.000	<b>.572</b>
Ser acosado /a verbalmente de forma indirecta.	1.000	<b>.487</b>
Ser acosado /a mediante exclusión.	1.000	.396
Acosar a alguien físicamente de forma directa.	1.000	<b>.696</b>
Acosar a alguien de forma indirecta.	1.000	<b>.745</b>
Acosar a alguien de forma directa.	1.000	<b>.718</b>
Acosar a alguien de forma indirecta.	1.000	<b>.495</b>
Acosar a alguien mediante exclusión	1.000	<b>.488</b>

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Los valores obtenidos son adecuados pues son superiores a .400 excepto la variable que se refiere al ser maltratado (o *acosado* en la versión traducida) mediante exclusión, que tiene un valor de .396.

#### b) Varianza total explicada

Los tres primeros componentes explican el 58.91% de la varianza; el primero con 32.86% de la varianza total, el segundo 13.09 y el tercero 12.96

#### c) Matriz de configuración

En esta matriz se observan las saturaciones de cada uno de los ítems, agrupados en tres componentes de acuerdo al nivel de saturación, los cuales son altos. Los factores quedan organizados del siguiente modo.

El factor 1 está conformado por los ítems:

- Ser acosado físicamente de modo directo, verbalmente de modo directo e indirecto.
- Acosar a alguien físicamente de forma directa y verbalmente de modo directo

El factor 2:

- Ser acosado/a físicamente de forma indirecta y ser acosado/a mediante exclusión
- Acosar a alguien mediante exclusión.

El factor 3:

- Acosar a alguien físicamente de forma indirecta, acosar verbalmente de forma indirecta y acosar a alguien verbalmente de forma directa, este último ítem tiene saturación cruzada (factores 1 y 3).

Tabla 8. Matriz de configuración.<sup>a</sup>

	Componente		
	1	2	3
Ser acosado/a físicamente de forma directa.	<b>.679</b>	.300	-.029
Ser acosado/a físicamente de forma indirecta.	.068	<b>.778</b>	-.015
Ser acosado/a verbalmente de forma directa.	<b>.784</b>	-.116	-.003
Ser acosado/a verbalmente de forma indirecta.	<b>.695</b>	.100	-.222
Ser acosado/a mediante exclusión.	.185	<b>.563</b>	-.288
Acosar a alguien físicamente de forma directa.	<b>.519</b>	.387	.228
Acosar a alguien físicamente de forma indirecta.	-.243	.375	<b>.763</b>
Acosar a alguien verbalmente de forma directa.	<b>.591</b>	-.308	<b>.526</b>
Acosar a alguien verbalmente de forma indirecta.	.009	-.124	<b>.718</b>
Acosar a alguien mediante exclusión.	-.117	<b>.660</b>	.203

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Finalmente, de acuerdo a la matriz de correlaciones de componentes se constata una correlación moderada-baja entre los tres factores extraídos.

Tabla 9. Matriz de correlaciones de componentes

Componente	1	2	3
1	1.000	.298	.282
2	.298	1.000	.215
3	.282	.215	1.000

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

Con estos resultados se puede decir que los factores extraídos a partir de los datos de esta muestra (148 participantes) no coinciden con los reportados por Navarro (2009); además el ítem *acosar a alguien verbalmente de forma directa* tiene una saturación cruzada y las correlaciones son moderadas-bajas. Esto puede ser debido al tamaño de la muestra, a la disminución de ítems de la escala original y que ahora son pocos; y como ya se ha mencionado se utiliza un método de rotación oblicuo (PROMAX) pues suponemos que los factores están correlacionados; a diferencia del autor que ha utilizado un método de rotación ortogonal (VARIMAX), lo cual no se encuentra justificado en su reporte.



## Capítulo 6

### Conclusiones

---

De acuerdo a las hipótesis planteadas, se concluye lo siguiente.

- Se confirma la primera hipótesis, la cual afirma que los estudiantes de los últimos años de primaria, partícipes de la metodología del aprendizaje cooperativo en la clase de educación física, han sido víctimas de maltrato físico (directo e indirecto), verbal (directo e indirecto) y exclusión social en menor medida que los estudiantes de grupos que no son partícipes de dicha estrategia.
- La hipótesis dos no se confirma, ya que de acuerdo a los resultados obtenidos, los estudiantes de los últimos años de primaria, partícipes de la metodología del aprendizaje cooperativo en la clase de educación física, *no* se involucran en menor medida en el maltrato verbal (directo e indirecto) y exclusión social hacia sus compañeros y compañeras que los estudiantes del grupo no cooperativo.
- La última hipótesis tampoco se confirma. Los estudiantes del grupo cooperativo *no* se involucran en menor medida en el maltrato físico (directo e indirecto) hacia sus compañeros y compañeras que los estudiantes del grupo no cooperativo.
- De la comparación de la estructura factorial del cuestionario sobre la incidencia de las conductas de maltrato entre iguales o CAME, reportado por Navarro (2009) con el obtenido en este estudio, se concluye que no hay una clara semejanza con los factores que encontró el autor, por tanto no se confirma la estabilidad de los factores. No obstante se pueden observar pesos factoriales adecuados en la mayoría de los ítems.

#### a) Futuras líneas de investigación

La prevención de la violencia escolar es un asunto que requiere de atención e intervención puntual, y también es importante comprender y entender el fenómeno en toda su complejidad, de manera que quienes están involucrados directamente en la dinámica escolar puedan actuar adecuadamente. Es por ello, que a partir de los resultados obtenidos y de esta aproximación a la metodología del aprendizaje cooperativo como un modo de prevenir el maltrato escolar, y especialmente de promover prácticas prosociales, solidaridad, habilidades sociales y empatía, se consideren algunas interrogantes para futuras investigaciones.

La metodología del aprendizaje cooperativo es todo un proceso que lleva tiempo, algunos consideran al menos seis meses de experiencias de aprendizaje cooperativo para poder observar cambios; esto implica la importancia de realizar estudios longitudinales.

De este modo será posible observar y conocer cómo viven los niños y niñas este proceso de aprendizaje y cooperación; lo que les interesa, los problemas que se presentan alrededor del trabajo cooperativo, los conceptos y prácticas que incorporan, por ejemplo, durante las actividades organizadas cooperativamente se puede observar que los miembros de un equipo se dan ánimos para continuar la tarea, o se disputan el liderazgo, se les dificulta realizar tareas sin pensar en la competencia, como ocurre en las clases de educación física de los grupos comparados, ¿qué ocurre cuando un equipo debe correr a la vez?, ¿se esperan unos a los otros?; otras preguntas que pueden plantearse sobre esta metodología son aquellas alrededor de la vida cotidiana en la escuela, por ejemplo, ¿qué prácticas académicas y sociales se ven cuestionadas desde la metodología del aprendizaje cooperativo?, ¿cómo cambia el esquema de pensamiento un grupo que tiene la pauta de realizar las actividades de modo competitivo?, ¿cómo regulan la propia actividad cooperativa los niños?, qué ocurre cuando un niño/a

quiere ser el mejor y los miembros cercanos les hacen saber que se trata de cooperar, ayudar, lograr un objetivo común y no competir, en la experiencia con esta metodología, ¿cómo construyen sus relaciones sociales, la amistad y los afectos hacia sus pares?

Los estudios que recojan las experiencias de los estudiantes en relación al aprendizaje cooperativo resultan valiosos para comprender otros aspectos de la vida escolar y particularmente del uso del aprendizaje cooperativo y su influencia en la dinámica social; esto implica alejarse de concepciones rígidas en las que únicamente importa la evaluación de las estrategias pedagógicas en el sentido de atender únicamente a los resultados, a la eficacia, a la demostración de resultados concretos de un programa, intervención, que si bien son importantes, también lo es el considerar lo que ocurre durante el proceso; los conflictos, sus soluciones, las dificultades para que se logren realizar actividades cooperativas, cómo actúan y se relacionan los chicos que ejercen violencia, que son víctimas, esta última aproximación es abordado en algún estudio por Cowie, H., y Berdondini, L. (2001).

También es de importancia considerar otras formas de violencia que en este estudio no se han considerado, como es el *cyberbullying* y *bullying homofóbico*; y, en general seguir investigando sobre el aprendizaje cooperativo en educación física, pues si bien, existen estudios realizados en España (como el de Velázquez, 2013; Blanco, 2006, entre otros), en comparación los trabajos reportados en otras áreas escolares son menores.

#### b) Limitaciones

Para comprender los resultados obtenidos es importante considerar las *limitaciones* de este trabajo:

- El tamaño de la muestra es reducido y el instrumento utilizado puede mejorarse.

- Se recogen datos en un solo momento; no hay un pretest, posttest ni seguimiento, por lo tanto, si se aplica el cuestionario una sola vez, hay otras variables que influyen en los índices de violencia en la escuela y que habrían de considerarse.
- El número de colegios en donde se utiliza el aprendizaje cooperativo es reducido, en ocasiones es difícil acceder a la muestra y cada docente desarrolla esta metodología de acuerdo a su experiencia, conocimiento y formación.
- Es importante realizar un análisis en función del sexo, pues esto aporta datos para la interpretación de las prácticas prosociales entre los estudiantes; el considerar esta variable no se llevó a cabo en este estudio.

El uso del aprendizaje cooperativo facilitará el desarrollo de habilidades sociales, lo cual favorece el establecimiento de espacios de convivencia en donde sea posible el desarrollo social y psicológico de todos, así como la inclusión y respeto por la diversidad de cada uno de los miembros de la comunidad escolar, por tanto, esta es una estrategia que resulta conveniente conocer y llevar a cabo dentro de las escuelas.

# REFERENCIAS



- Avilés, J. y Monjas, M. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999): Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. *Anales De Psicología*, 21(1), 27-41.
- Bähr, I. (2010). Experiencia práctica y resultados empíricos sobre el aprendizaje cooperativo en gimnasia. En Velázquez C. (coord.). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y Aplicaciones prácticas*. (149-161)Barcelona: IINDE.
- Baudrit, A, Develay, M,. (2006). L'apprentissage cooperatif : Origines et evolutions d'une methode pedagogique. *Revue Française de Pédagogie*. (155), 143.
- Blanco, P. (2006). El rompecabezas cooperativo para adquirir competencias de desarrollo personal y social en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(1) ,1-8.
- Choi, J., Johnson, D., 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), 976-1001.
- Consejería de Educación (2012). *La convivencia en los centros educativos de Castilla y León. Informe del curso escolar 2011-2012*. XII Pleno del Observatorio para la Convivencia Escolar de Castilla y León. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/convivencia/es/informacionespecifica/observatorio/informes-anuales-convivencia>

- Corsi, J. (2001). *Violencia Familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Barcelona: Paidós.
- Cowie, H., y Berdondini, L. (2001). Children's reactions to cooperative group work: A strategy for enhancing peer relationships among bullies, victims and bystanders. *Learning and Instruction*, 11(6), 517-530. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00006-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00006-8)
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria, 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Dyson, B. (2010). Un modelo híbrido de instrucción en Educación Física: integrando los modelos de aprendizaje cooperativo y de los juegos tácticos. En Velázquez C. (coord.). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y Aplicaciones Prácticas*. (99-115) Barcelona: IINDE.
- Fernández, D., Carrera, L., Ocea, F. y Berenguer, S. (2000). *Tratado de psicología social, Vol. II: Interacción social*. Madrid: Síntesis.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y solución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Figuroa, I. (2001). Naturaleza y racionalidad de la violencia. En Tischler, V. y Genaro, C. (Coords.). *Conflicto, violencia y teoría social. Una agenda sociológica*. (18-25). México: BUAP.



- Hernández, R., Fernández C., y Baptista L. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Hinojo, F., Cáceres, M., y Aznar, I. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase: El caso de las provincias de Córdoba y Granada. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 5(1) ,164-177.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2003). *Día Internacional para la Eliminación de la Violencia Contra las Mujeres*. Recuperado de [http://Cedoc.Inmujeres.Gob.Mx/Documentos\\_Download/101151.Pdf](http://Cedoc.Inmujeres.Gob.Mx/Documentos_Download/101151.Pdf)
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
- Lafont I., Proeres, M., Vallet, C. (2007). Cooperative group learning in a team game: role of verbal exchanges among peers. *Social Psychology of Education*. 10 (1), 93- 113. DOI: 10.1007/s11218-006-9006-7
- Larrañaga, E., Yubero, S., Ovejero, A. y Navarro,R. (2013). Validación de la versión española de la gender role conflict scale for adolescents (GRCS-A). *Anales De Psicología*, 29(2), 549-557.
- León, B., Gozalo, M. Polo, M. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales cooperative learning and bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 23-35.
- López, I. (1995). La cultura de la institución escolar. *Revista de investigación en la escuela*. 26, 25-35.

Moreno, S. (2008). *Análisis de la violencia hacia las niñas en la escuela primaria*. Recuperado de:  
<http://www.inmujer.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2009/docs/anlisisVi>

Navarro R., Larrañaga E., Yubero S. (2011). Bullying-victimization problems and aggressive tendencies in spanish secondary schools students: The role of gender stereotypical traits. *Social Psychology of Education*, 14(4), 457-473.

Navarro, R. (2009). *Factores psicosociales de la agresión escolar: La variable género como factor diferencial* (Tesis doctoral). Recuperada de  
<https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1005/273%20factores%20psicosociales%20de%20la%20agresi%c3%b3n.pdf?sequence=1>

Organización Panamericana de la Salud. (2002). *La violencia, un problema mundial de salud pública. Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Washington, D.C.: OMS.

Ortega R. y cols. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla: programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras. España*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia. Recuperado de  
<http://www.miescuelayelmundo.org/IMG/pdf/convivenciaqosarioortega.pdf>.

Ortega, R. (1998). Intervención educativa. El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Cuadernos de pedagogía*. (270), 60-65. Recuperado de [http://www.asociacionrea.org/BULLYING/8\\_06\\_Actividades\\_y\\_Materiales/08.06.12.pdf](http://www.asociacionrea.org/BULLYING/8_06_Actividades_y_Materiales/08.06.12.pdf)

- (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.

Ovejero, A., Smith, P., y Yubero, S. (2013). *El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ovejero, A. (1990). *Aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

Pujolàs Maset, P. (2008). *9 ideas clave, el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Grao.

- (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro

Plante I., (2012). L'apprentissage coopératif: Des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education*, 35(4), 252-283.

Roland, E. (2010). Orígenes y primeros estudios del bullying escolar. En Ortega (coord.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (33-50). Madrid: Alianza.

Serrano A. e Iborra, I., (2005). *Informe: violencia entre compañeros en la escuela en España*. Recuperado de [http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin v/Informe\\_Violencia\\_entre\\_compa%C3%B1eros\\_en\\_la\\_escuela.pdf](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/v/Informe_Violencia_entre_compa%C3%B1eros_en_la_escuela.pdf)

Slavin, R. (1985). *La enseñanza y el método cooperativo*. México: Edamex.

- (1999). *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

Soca, R. (2007). *La fascinante historia de las palabras*. Disponible en: <http://www.elcastellano.org/palabra.php?id=2286>

Thompson, F. y Smith, P. K. (2011). *The Use and Effectiveness of Anti-Bullying Strategies in Schools. Research Report*. Recuperado de [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/182421/DFE-RR098.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182421/DFE-RR098.pdf)

Thompson, F. y Smith, P. (2013) Estrategias antibullying dentro de los centros: lo que se hace y lo que funciona. En Ovejero, A., Smith, P. y Yubero, S. (coords.). *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales (241-262)*. Madrid: Biblioteca Nueva.

UNICEF (2007). *Stop violence in schools! The scope and impact of bullying*. Malasya communications. Recuperado de [http://www.unicef.org/malaysia/unicef\\_-\\_fact\\_sheet\\_-\\_impact\\_and\\_scope\\_of\\_bullying.pdf](http://www.unicef.org/malaysia/unicef_-_fact_sheet_-_impact_and_scope_of_bullying.pdf)

Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de educación física*. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2823>