

Estrategias didácticas constructivistas cooperativas para la educación en competencias morales para mejorar la convivencia escolar

Cooperative constructivist teaching strategies for education in moral competencies to improve school coexistence

Karina Trejo Sánchez^{1*}

Universidad Autónoma Metropolitana

México

Sumario: I. Introducción. II. El enfoque constructivista. III. Constructivismo social de L. S. Vygotski. IV. La cooperación en la dimensión social del aprendizaje. V. Estrategias didácticas constructivistas cooperativas para la educación en competencias morales para mejorar la convivencia escolar. VI. Reflexión final. VII. Referencias.

Resumen

En el contexto actual, en el que en diversos espacios educativos se ha visto afectada la

convivencia escolar armónica, toda vez que con mayor recurrencia se evidencian casos de violencia, se estima necesaria la educación en competencias morales, para lo cual las estrategias didácticas constructivistas cooperativas podrían emplearse como un recurso pedagógico para desarrollarlas o fortalecerlas. Así, en el presente texto se muestra una serie de éstas con el fin privilegiar la participación cooperativa entre el alumnado para tal efecto.

Palabras clave: educación, estrategias didácticas, constructivismo, aprendizaje cooperativo, competencias morales.

Summary

In the current context, in which, in various educational spaces, harmonious school

¹ * Profesora Investigadora Titular "C" de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. karina trejo.sanchez.karynats@yahoo.com.mx
Código orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6264-5638>
Licenciada en Derecho por la UNAM. Licenciada en Psicología por la UNAM. Doctora en Derecho con vertiente en Pedagogía por la UNAM. Maestra en Derecho con vertiente en Pedagogía por la UNAM.

coexistence has been affected, since cases of violence are evident with greater recurrence, education in moral competencies is considered necessary, for which cooperative constructivist didactic strategies could be used as a pedagogical resource to develop or strengthen them. Thus, in this text a series of these is shown in order to privilege cooperative participation among students for this purpose.

Keywords: educacion, teaching strategies, constructivism, cooperative learning, moral competencies.

I. Introducción

Con mayor frecuencia se tiene conocimiento de casos de violencia escolar. Desafortunadamente ésta ha permeado en diversos niveles educativos. Dicha situación es por demás preocupante, porque lo deseable y lo que se espera es que los miembros de una comunidad educativa tengan comportamientos éticos entre sí, y que nadie sea agredido o vulnerado en ningún centro escolar. Y si no se suman esfuerzos para contener la violencia, lo más probable es que se seguirá presentando y continuará escalando en más espacios sociales.

La educación ha sido y seguirá siendo una herramienta muy poderosa para mejorar la vida de las personas. Y ante la presencia de la violencia escolar, también podría ser coadyuvante para hacer frente a esta situación.

Si bien es cierto que la orientación en torno al bien actuar de las personas tendría que iniciar en el seno familiar, cuando esto no sucede así por diversas circunstancias, las instituciones educativas se convierten en un soporte imprescindible en la formación de individuos con sentido ético en pro del bien común.

En razón de lo anterior, creemos necesario educar en competencias morales en todos los niveles educativos. Tales competencias morales “son un conglomerado de conocimientos,

capacidades, habilidades, actitudes y valores para seguir un comportamiento ético ante los dilemas morales que se presentan en diversas situaciones” (Trejo Sánchez, K., p. 2025, p. 48). Y consideramos que éstas pueden ser desarrolladas o fortalecidas con educación.

Nuestra propuesta de competencias morales con perspectiva humanista y social que se considera preponderante abordar en la educación de todos los niveles educativos como estrategia para mejorar la convivencia escolar concentra las siguientes: actitud de empatía, capacidad de comprensión del otro, valor de solidaridad, actitud de cooperación, capacidad de comprensión del entorno, capacidad de afrontamiento, actitud para trabajar en equipo, capacidad de pensamiento autónomo y crítico, capacidad de toma de decisiones, capacidad de interdependencia y capacidad de autocomprensión.^{2*}

Pensamos que al educar en competencias morales se propiciaría un ambiente educativo favorable para el aprendizaje, además de que al promover cualidades como la reciprocidad, la comprensión mutua y la relación pacífica de conflictos, tales competencias se convierten en una clave para la construcción de relaciones personales positivas y entornos justos y respetuosos, con lo que tienen un papel preponderante para favorecer la convivencia escolar armoniosa (Trejo Sánchez, K., p. 2025, p.p. 39 y 40).

El objetivo del presente artículo es proponer el empleo de estrategias didácticas constructivistas cooperativas para la educación en competencias morales a fin de mejorar la convivencia escolar. Cabe resaltar que el aspecto cooperativo del aprendizaje es un elemento clave del constructivismo social. Y “mediante el trabajo

² * Para un mayor conocimiento de la propuesta, consúltase: Trejo Sánchez, K. (2025). Educación en competencias morales con perspectiva humanista y social como estrategia para mejorar la convivencia escolar. *Revista Boletín Redipe*, 14(3), 39-56.

cooperativo, el sujeto que aprende se forma como persona, en competencias cívicas y éticas, en un sentido amplio de dignidad, a la vez que aprende contenidos instructivos. Desde esta óptica, el aprendizaje cooperativo forma parte de una pedagogía para una sociedad regulada según los criterios éticos de una democracia” (Gozálvez Pérez, V. et. al., 2011, p. 192).

II. El enfoque constructivista

1. Inicios

El enfoque constructivista “tuvo sus orígenes en las primeras décadas del siglo XX. Surgió como una corriente epistemológica preocupada por discernir los problemas de adquisición del conocimiento” (Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G., 2010, p. 22). “Desde sus comienzos, aparentemente rompía radicalmente con muchos de los esquemas de la psicología precedente” (Baer, D., et. al. 1994, p. 3). Entre ellos, principalmente los propuestos por la perspectiva conductista, en la cual se dejaron de lado los procesos mentales internos que participan en el aprendizaje basándose en lo observable y en la relación estímulo-respuesta.

En tanto, “el paradigma educativo constructivista se basa en los aportes de la psicología cognitiva sobre el aprendizaje humano y reconoce que el estudiante además de incorporar información, debe en paralelo aprender estrategias cognitivas que le permitan adquirir, recuperar y utilizar el conocimiento adquirido” (Sithara, F., y Faiz, M., 2017, p. 112).

En opinión de Bisquerra Alzina, R. (2000) el constructivismo “no debe entenderse como una teoría más del desarrollo o del aprendizaje, que se presenta como una alternativa a las otras, ni mucho menos la teoría que supera a las otras. Su finalidad es configurar un esquema de conjunto orientado a analizar, explicar y comprender la educación” (p. 554).

Y “desde las reformas educativas emprendidas en España y Latinoamérica, el constructivismo es asumido como el marco teórico referencial que expresa una determinada concepción de la intervención pedagógica y proporciona criterios para llevar adelante el proceso enseñanza-aprendizaje” (Pozo, J. I., 1999, p. 13).

Así, el constructivismo es uno de los enfoques que ha tenido y sigue teniendo mayores repercusiones sobre el aprendizaje escolar en todos los niveles educativos. Desde finales de la década de 1950, se ha ido imponiendo en el campo de la psicología, la pedagogía y la didáctica” (Coll, cit. pos., Sanchidrián, C. y Ruiz, J., 2010, p. 293).

2. Concepción del constructivismo

En virtud de que se han dado innumerables nociones sobre el término constructivismo abordaremos algunas que nos parece que concentran sus principales notas distintivas.

Para Vargas, E. A. (1997), el constructivismo, “ofrece principios generales relacionados con la concepción del papel del estudiante en el proceso de construcción del conocimiento. Se enfatiza que los individuos son intelectualmente imaginativos, activos y creadores, que no necesariamente son guiados por mecanismos adaptativos” (p. 116). Este punto de vista concentra uno de los principales argumentos a favor de la aplicación del enfoque en estudio en la educación, toda vez que se pone de manifiesto el papel preponderante del alumnado en su proceso de aprendizaje.

La postura anterior, también es sostenida por Skinner, B. F. (1996), cuando señala que “el supuesto fundamental del constructivismo es que los seres humanos construyen, a través de la experiencia, su propio conocimiento y no simplemente reciben la información procesada para comprenderla y usarla de inmediato” (p. 14).

Por su parte, Soler, E. (2006) sostiene que “el constructivismo se centra en la creación y modificación activa de pensamientos, ideas y modelos acerca de los fenómenos y afirma que el aprendizaje está influenciado por el contexto social en el que está inmerso el aprendiz” (p. 29). Esta posición apoya la idea de la importancia que tiene el medio en que se desenvuelve e interactúa el individuo para la conformación de su aprendizaje.

De ahí que, el constructivismo se puede concebir en términos generales como el cúmulo de postulados teóricos con fundamentos multidisciplinarios que sustentan la participación directa del educando en la producción de su conocimiento.

3. Características del constructivismo

En voces de diversos autores se han señalado los principales atributos del constructivismo, entre los cuales se encuentran:

Coll, C., et. al. (2007), quienes advierten como características del constructivismo que:

- Se asume que en la escuela los alumnos aprenden y se desarrollan en la medida en que pueden construir significados adecuados en torno a los contenidos que figuran el currículum escolar (p. 19).
- Se acota a un proceso de construcción de significados que, en mayor o menor medida, realizan los alumnos sobre los contenidos de la enseñanza, quienes de manera paralela le atribuyen un sentido a dichos contenidos; este sentido se vincula directamente con los ingredientes afectivos y relacionales del aprendizaje escolar (p. 172).

Otra cualidad del constructivismo es que:

- Se dedica a estudiar la relación entre el conocimiento y la realidad,

sustentando que la realidad se define por la construcción de significados individuales (Zubiría, R. y Doris, H., 2004, p. 16).

Para Pozo, J.I. (1999) como otras de sus características están que:

- El conocimiento es el resultado de un proceso de construcción o reconstrucción de la realidad que tiene su origen en la interacción entre las personas y el mundo. Por tanto, su idea central reside en que la elaboración del conocimiento constituye una modelización más que una descripción de la realidad (p. 2).
- Se pasa de la simple recepción pasiva y mecánica a la resignificación de los conocimientos expresados en los contenidos escolares. Esta resignificación ha de entenderse como la elaboración de sistemas de significados, que han de utilizarse para el planteamiento y resolución de problemas en distintos contextos (Carranza Peña, M.G., et. al., 2012, p. 22).

Por tanto, para el constructivismo es indispensable considerar el papel activo del estudiante en la construcción de sus propias representaciones de la realidad.

Por su parte Soler, E. (2006) afirma que:

- Reúne múltiples perspectivas para construir una “visión” integrada de un dominio del conocimiento a partir de docentes, pares y actores del medio ambiente cultural y social.
- El proceso de aprendizaje exige de los participantes cooperación comunicándose con los otros miembros de la comunidad de aprendizaje, a

objeto de sintetizar y conferir significado al conocimiento que la comunidad construye.

- El contacto con otros aprendices en la solución de problemas reales construye conexiones más sólidas entre lo aprendido y el desempeño en situaciones concretas de vida (p. 34).

A partir de lo descrito, se previene la relevancia que tiene el contexto social, la interacción entre el alumnado y entre éstos con el docente, y la cooperación en la construcción de conocimiento.

III. Constructivismo social de L. S. Vygotski

1. Enfoque socio-histórico-cultural del aprendizaje

Vygotski es reconocido por ser el autor del enfoque socio-histórico-cultural. Según Wertsch, J. V. (1988), los tres temas centrales de este planteamiento son:

- La creencia en el método genético o evolutivo del desarrollo.

Dicho método “tiene como objeto de estudio al sujeto que conoce, partiendo de que éste siempre lo hace en el marco de las relaciones sociales que establece con otras personas [...] En el desarrollo se une lo genético (biológico) con la interacción socio-cultural en la construcción del conocimiento” (León de Viloria, Ch., 2007, p. 60).

- La tesis de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales.

Y “para Vygotski los procesos (funciones) mentales son el inicio del aprendizaje, porque es a través de la interacción con otros individuos, que se interioriza el aprendizaje y lo hace propio. Esto nos indica que las funciones mentales evolucionan a través de la experiencia y la interacción y; éstas a su vez, generan nuestras

estructuras cognitivas” (Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G., 2010, p. 36).

Conforme a Ferreyra, H. A. y Pedrazzi, G. (2007), un tipo de procesos mentales son los superiores, los cuales “se conforman como productos de la vida social (por ejemplo: comprensión, desarrollo del lenguaje, etc.), siguen una línea cultural del desarrollo, basada en la naturaleza sociocultural del ser humano. Es un proceso artificial, que requiere de un largo y complejo proceso de internalización cultural” (p. 62). A este respecto, “la ley de internalización, sostiene que “en el desarrollo cultural del individuo, toda función aparece dos veces; la persona primero se apropia mediante un proceso intersubjetivo (externo) y posteriormente por uno intrasubjetivo (interno) (p. 63).

- La tesis de que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan como mediadores (p.p. 32 y 33).

La mediación “constituye el conjunto de acciones que realiza otro –adulto o par–, por el cual otros sujetos logran determinados aprendizajes potenciales” (Ferreyra, H. A. y Pedrazzi, G., 2007, p. 61).

De ahí que se pueda afirmar que la conexión con los otros es clave para la creación de conocimiento, lo cual es de suma importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual se tendría que fortalecer el empleo de técnicas de enseñanza constructivistas de índole cooperativa que privilegien el trabajo conjunto del alumnado.

Y para Brodova, E. y Leong, D. J. (2004), las premisas básicas de la teoría de Vigotsky pueden resumirse como sigue:

- Los individuos construyen el conocimiento.

- El desarrollo no puede considerarse aparte del contexto social.
- El aprendizaje puede dirigir el desarrollo.
- El lenguaje desempeña un papel central en el desarrollo mental (p.p. 8 y 9).

2. Zonas de desarrollo

En cuanto al desarrollo, Vygotski (1978) identifica tres zonas que lo conforman, a saber:

- Zona de desarrollo real: representa lo que una persona puede resolver sola.
- Zona de desarrollo potencial: indica lo que una persona puede resolver con ayuda.
- Zona de desarrollo próximo: la distancia entre el nivel de desarrollo actual, según determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, según determinado por medio de la solución de problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capaces (p. 86).

Para Sanjurjo, L. O. y Vera, M. T. (2003) dicha zona de desarrollo próximo “está constituida por lo que el sujeto es capaz de hacer con la ayuda de otras personas, con instrumentos mediadores” (p. 32), por lo cual el docente con los elementos materiales y simbólicos que faciliten la interacción de los individuos con su entorno, puede propiciar tanto el desarrollo cognitivo como el aprendizaje.

Respecto a lo anterior, Woolfolk, A. (2014) señaló que “Vygotski creía que el aprendizaje organizado de manera adecuada da como resultado el desarrollo mental y pone en movimiento una variedad de procesos de desarrollo que sería imposible separar del aprendizaje” (p. 60).

Acorde a Ferreyra, H. A. y Pedrazzi, G. (2007), “el tipo de enseñanza y aprendizaje que parece ser capaz de generar Zona de Desarrollo Próximo es aquel que se sitúa en los niveles más altos del desarrollo –el nivel potencial– de las personas” (p. 65).

De ahí que para Vygotski, “el desarrollo de una conducta ocurre en dos niveles que delimitan la zona de desarrollo próximo. El nivel bajo es el de desempeño independiente del individuo, lo que sabe y puede hacer solo y, el nivel superior, que es el máximo que puede lograr con ayuda y se denomina desempeño asistido” (Brodova, E. y Leong, D.J., 2004, p. 9).

3. El aprendizaje

De acuerdo a Vygotski (1979), el aprendizaje “no se centra en un problema interno del individuo, sino que éste posee dos aspectos diferenciales: uno inicial y biológico (fundado sobre la repetición y la memoria); y otro referido a las funciones superiores del pensamiento de origen sociocultural (fundado sobre el pensar creativo y simbólico) (p. 139).

Y añade que “el aprendizaje no equivale a desarrollo, no obstante, el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. Así pues, el aprendizaje, es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas” (p. 140).

Por tanto, el aprendizaje “engendra un área de desarrollo potencial que estimula y activa procesos internos en el marco de las interrelaciones, que se convierten en adquisiciones internas” (Vygotski, 1979, p. 141).

En opinión de Sanjurjo, L. O. y Vera, M. T. (2003), en cuanto al aprendizaje, Vygotsky:

- Intenta reconciliar la asociación y la reestructuración como procesos necesarios y complementarios en el aprendizaje.
- Supera la concepción asociacionista, porque sostiene que el sujeto que aprende no se limita a responder en forma refleja o mecánica, sino que se trata de un sujeto activo que modifica el estímulo, actúa sobre los estímulos modificándolos (p. 31).

4. Interacción social

Vygotski (1998) otorga un énfasis especial a la importancia que tiene la interacción social en el desarrollo cognitivo. Por ello, señaló que “en tanto el individuo sólo existe como ser social, como miembro de algún grupo social, dentro de cuyo contexto sigue el camino del desarrollo histórico, la composición de su personalidad y la estructura de su comportamiento dependen de la evolución social y sus principales aspectos están determinados por esta última” (p. 110).

Así, “Vygotski planteaba que la influencia educativa de los otros proporciona un conjunto de herramientas cognitivas (conceptos, esquemas de conocimiento, categorías y medidas para organizar y entender la realidad, etc.)” (Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G., 2010, p. 86).

En opinión de Brodova, E. y Leong, D.J. (2004), “las construcciones cognitivas de los individuos se miden a través de la interacción social porque es la que moldea los procesos cognitivos de los individuos; es decir, en cómo éste aprende” (p. 9). Y “la interacción con otras personas que conocen mejor las destrezas e instrumentos intelectuales posibilita que el contexto social sea accesible para la persona y genera el desarrollo cognitivo” (Ferreira, H. A. y Pedrazzi, G., 2007, p. 61).

En razón de lo anterior se explica que “Vygotski consideraba el aprendizaje como la apropiación del conocimiento y al contexto social como la influencia de cómo piensan los individuos” (Brodova, E. y Leong, D.J., 2004, p. 9).

Y por contexto social se puede entender “el entorno social íntegro, todo lo que haya sido afectado directa o indirectamente por la cultura en el medio ambiente de un individuo”. Y éste cuenta con distintos niveles:

- El nivel interactivo inmediato: constituido por la(s) persona(s) con quien(es) el individuo interactúa en ese momento.
- El nivel estructural: formado por las estructuras sociales que influyen en la persona, tales como la familia y la escuela.
- El nivel cultural o social general, conformado por elementos de la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y el uso de la tecnología (Brodova, E. y Leong, D.J., 2004, p. 9).

IV. La cooperación en la dimensión social del aprendizaje

1. Interacción social y cooperación

Para Woolfolk, A. (2014) la interacción social es: “un proceso construido en cooperación, un proceso social donde la gente interactúa y negocia (por lo general de forma verbal) para favorecer la comprensión o resolver un problema” (p. 56).

La interacción social es de suma relevancia para el aprendizaje, debido a la relación que guarda con la zona de desarrollo próximo, la cual en opinión de Ferreira, H. A. y Pedrazzi, G. (2007), “permite que una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una

manera y con un nivel que no sería capaz de lograr individualmente” (p. 63).

También, “Vygotski destacó el papel de los diálogos cooperativos entre los individuos y otros miembros de la sociedad, en razón de que éstos aprenden la cultura (formas de pensar y de comportarse) en su comunidad a través de dichas interacciones” (Woolfolk, A., 2014, p. 55).

Así, si se conjuntan los procesos de interacción y cooperación se podría potenciar la educación en competencias morales, toda vez que éstas se podrían construir de forma significativa cuando se actúa conjuntamente en un entorno colaborativo.

2. Aprendizaje cooperativo

Consideramos que el aprendizaje cooperativo posee rasgos distintivos de un constructivismo social como el propuesto por Vygotski. Esto en virtud de que “planteó el fundamento epistemológico de su teoría indicando que “el problema del conocimiento entre el sujeto y el objeto se resuelve a través de la dialéctica marxista (S-O), donde el sujeto actúa (persona) mediado por la actividad práctica social (objeto) sobre el objeto (realidad) transformándolo y transformándose a sí mismo” (Matos, J., 1996, p. 4).

En términos de Johnson, D., et. al. (2004), el aprendizaje cooperativo “es el empleo didáctico de grupos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p. 14).

Y en opinión de Juárez-Pulido, M., et. al. (2019) “constituye una metodología activa en la que los/ las estudiantes trabajan en grupos reducidos” (p. 201). Esto en virtud de que los alumnos podrían aprovechar más el aprendizaje que se produce en la interacción, así como maximizar su propio aprendizaje.

Así, la cooperación consiste en “trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo (Johnson, D., et. al., 2004, p. 14).

Para Coll y Colomina (1990), el aprendizaje cooperativo se caracteriza por dos aspectos:

- Un elevado grado de igualdad, entendida esta última como el grado de simetría entre los roles desempeñados por los participantes en una actividad grupal.
- Un grado de mutualidad variable, entendiendo a la mutualidad como el grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de las transacciones comunicativas. Los más altos niveles de mutualidad se darán cuando se promueva la planificación y la discusión conjunta, se favorezca el intercambio de roles y se delimite la división del trabajo entre los miembros (cit. pos., Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G., 2010, p.109).

Al trabajar en grupo, privilegiando la cooperación y persiguiendo metas conjuntas, se conjuga el ambiente propicio para el fomento y modelado de competencias para el bien actuar encaminado hacia el bien común y en beneficio de todos los participantes.

3. El aprendizaje cooperativo en la construcción de los procesos mentales superiores

Una de las fortalezas del aprendizaje cooperativo es su incidencia en la construcción de los procesos mentales superiores. Esto porque aquellos “como dirigir la propia atención y analizar los problemas, primero se construyen en cooperación durante actividades compartidas entre personas. Luego, el individuo internaliza

estos procesos contruidos en cooperación (en la interacción social) y se convierten en parte de su desarrollo cognitivo” (Woolfolk, A., 2014, p. 56).

Lo anterior, debido a que la interiorización, consiste en “reconstruir e interiorizar las experiencias vividas externamente” (Ferreira, H. A. y Pedrazzi, G., 2007, p. 62).

De acuerdo a Woolfolk, A. (2014), “el aprendizaje por colaboración, donde un grupo de pares intenta, comprenderse entre sí y, mientras tanto, ocurre el aprendizaje, es una de las formas en las que las funciones mentales superiores se desarrollan a través de las herramientas culturales y pasan de un individuo a otro” (p. 62).

4. Beneficios del aprendizaje cooperativo

Se han encontrado diversos beneficios de la aplicación del aprendizaje cooperativo en el aula. Entre éstos Coll y Colomina (1990) dan cuenta que “las relaciones entre iguales (los compañeros de clase) incluso llegan a constituir para algunos estudiantes, si no las primeras experiencias, sí relaciones trascendentes en cuyo seno tienen lugar aspectos como la socialización, la adquisición de competencias sociales, el control de los impulsos agresivos y la relativización de los puntos de vista” (cit. pos. Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G., 2010, p. 110).

Asimismo, Coll (1984) añade que las experiencias del aprendizaje cooperativo “favorecen el establecimiento de relaciones entre los alumnos mucho más positivas, caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo, así como por sentimientos recíprocos de obligación y de ayuda” (Torrego, J. C. y Negro, A., 2014, p. 63).

En razón de lo anterior, Torrego, J. C. y Negro, A. (2014) señala que el aprendizaje cooperativo “no sólo es una alternativa metodológica y potencialmente eficaz para enseñar sino

un espacio con capacidad para articular las actitudes y los valores propios de una sociedad democrática que quiere reconocer y respetar la diversidad humana” (p. 23).

De acuerdo a Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010), el trabajo en equipos cooperativos “tiene efectos en las relaciones socioafectivas que se establecen entre ellos. Particularmente, se incrementa el respeto mutuo, la solidaridad y los sentimientos recíprocos de obligación y ayuda, así como la capacidad de adoptar perspectivas ajenas” (p. 110).

Por su parte, Juárez-Pulido, M., et. al. (2019) señala que también “favorece el desarrollo de la competencia social, la inclusión y la reducción del acoso escolar” (p. 201).

Y Gozávez Pérez, V. et. al. (2011), señala las ventajas del aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética:

- Favorece, por la misma naturaleza de la interacción que establece y presupone, el desarrollo de un tipo de convivencia (de vivencia en común) afín a los valores de una ética cívica y democrática.
- Al nutrirse del procedimiento de aprender a aprender críticamente y en común, cooperando en buenas condiciones, posibilita que se sienten las bases para una maduración moral unida a la maduración intelectual como resultado de la cooperación y el trabajo colectivo.
- Consolida los lazos solidarios entre los miembros de un grupo y, de modo progresivo, entre los miembros de la clase y con el profesorado.
- Supone una vivencia de primera mano de lo que es compartir por el bien común (p. 190).

V. Estrategias didácticas constructivistas cooperativas para la educación en competencias morales para mejorar la convivencia escolar

Se pensó en el empleo de estrategias didácticas constructivistas cooperativas para la educación en competencias morales para mejorar la convivencia escolar porque se sabe que el constructivismo “es uno de los enfoques que ha tenido y sigue teniendo mayores repercusiones sobre el aprendizaje escolar en todos los niveles educativos” (Sanchidrián, C. y Ruiz, J., 2010, p. 293). Esto debido a que cuando el alumnado participa de manera activa en su educación se favorece en mayor medida la construcción de conocimiento.

Por otro lado, se pensó en estrategias cooperativas, porque “se ha demostrado que los estudiantes aprenden más, les agrada más la escuela, establecen mejores relaciones con los demás, aumenta su autoestima y aprenden tanto valores como habilidades sociales más efectivas cuando trabajan en grupos cooperativos” (Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G., 2010, p. 101).

Las estrategias didácticas constructivistas cooperativas que se exponen a continuación, podrían emplearse en grupos pequeños para desarrollar o fortalecer las competencias morales del alumnado.

– A, B, C y D, para analizar textos

Permite el trabajo colaborativo enfatizando la responsabilidad individual. Se forman equipos para analizar textos sobre un tema determinado; cada equipo construye un mapa, una ficha o un cuadro del contenido y cada integrante del equipo elabora una copia del producto grupal. Después a cada miembro del equipo se le asigna una letra para integrar nuevos equipos, conformados por una o dos personas de los equipos originales. A manera de seminario, cada

persona explicará a los demás lo que le tocó y recibirá la explicación del resto de las personas. Una vez terminada esta frase, se vuelven a conformar los primeros equipos para obtener conclusiones globales de todos los textos o bien en los equipos de la segunda etapa se desarrolla tal actividad (Cázares Aponte, L., 2011, p. 156).

– Aprendiendo juntos

Las fases generales de la estrategia son:

- Selección de la actividad. De preferencia que involucre pensamiento de alto nivel; es decir, solución de problemas, aprendizaje conceptual, pensamiento divergente o creatividad.
- Toma de decisiones respecto a la asignación, materiales, etc., conforme a los principios ya expuestos.
- Realización de trabajo en grupo contemplando los principios básicos de la cooperación.
- Supervisión de los grupos por parte del docente y procesamiento con la participación y reflexión de los equipos mismos (Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G., 2010, p. 102).

— Argumentación

El profesor indica una unidad de estudio y su respectiva bibliografía. El estudio, por parte de los alumnos, podrá ser hecho durante el horario de clase o fuera de él. El maestro organiza una lista de preguntas que cubran todo el asunto estudiado y la formula a todos, aceptando voluntarios para las respuestas. Las respuestas podrán ampliarlas o rectificarlas el resto de la clase, o el maestro (Pansza González, M., 2001, p. 59).

— Co-op- co-op

Está orientada al desarrollo de tareas complejas, multifacéticas, donde el alumno toma el control de lo que hay que aprender. Incluye los siguientes pasos:

- Diseño de experiencias iniciales y discusiones en clase para estimular la curiosidad.
- Conformación de grupos heterogéneos.
- Integración grupal: manejo de habilidades de cooperación y comunicación dentro del equipo.
- Selección del tema de interés para los participantes.
- Selección de subtemas a investigar o desarrollar.
- Preparación y organización individual de subtemas.
- Presentación de subtemas en rondas de alumnos en el interior del equipo.
- Preparación de las presentaciones de los equipos en plenaria.
- Evaluación por parte de los compañeros del equipo, de clase y el profesor (Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G., 2010, p.p. 103 y 104).

— Compañeros del aprendizaje

Hacer que los alumnos trabajen en tareas o conversen los principales temas con el estudiante sentado a su lado. Una pareja es una buena configuración grupal para desarrollar relaciones de apoyo y/o para trabajar en actividades complejas (Silberman, M., 1998, p. 31).

— Controversia académica

- La controversia existe cuando las ideas, información, conclusiones, teorías y opiniones de una persona son incompatibles con las de otra y ambos buscan la manera de arribar a un acuerdo. Las controversias pueden movilizar la reestructuración cognitiva de los alumnos, favoreciendo su progreso intelectual y personal. Sus pasos incluyen:
- Organizar la información y derivar conclusiones: los estudiantes revisan información relevante, investigan y definen una postura, preparan argumentos en favor de su posicionamiento.
- Presentar y defender posiciones ante los demás de manera persuasiva, convincente y sustentada.
- Propiciar la incertidumbre creada por el desafío que representan los puntos de vista opuestos, a través de una discusión abierta, basada en el diálogo, pero focalizada en argumentar y refutar posiciones divergentes.
- Los estudiantes pueden revertir perspectivas y argumentar posiciones opuestas de manera precisa, completa y convincente.
- Los estudiantes intentan crear una síntesis e integración de posiciones opuestas, buscan alcanzar consensos razonados en torno al asunto debatido (Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G., 2010, p. 85).

— Corrillos

El grupo se divide en pequeños grupos con la finalidad de analizar, discutir o resumir un

conocimiento o hecho (Pimienta Prieto, J. H., 2008, p. 121).

– Cuatro por cuatro

Se divide el grupo en equipos de cuatro personas y a cada una se le asigna un papel:

- Una persona será la que escribe los aspectos relevantes del tema, debate o indagación que se va a trabajar en el aula.
- Otra será la encargada de supervisar lo que el escribano apunta.
- Una tercera persona será la encargada de aportar ideas para que el grupo se autorregule y tenga un buen papel de participación con la actividad.
- La cuarta persona elaborará las conclusiones o definiciones que solicite el profesor al respecto de lo visto en clase.

Al finalizar, se llama a uno por uno de los grupos solicitándole su evidencia; se retroalimenta al grupo indicado si se desempeñaron bien los papeles dentro de los grupos de cuatro (Cázares Aponte, L., 2011, p.p. 146 y 147).

– Debate

El grupo se organiza para debatir sobre un tópico prefijado con la presencia de un moderador, que puede o no ser el docente, y al menos dos visiones antagónicas sobre el tema (Cázares Aponte, L., 2011: 146).

Un debate requiere una extensa y profunda preparación, a fin de que resulte fructífero y sea posible detectar las soluciones alternativas al mismo problema desde diferentes puntos de vista. El objetivo fundamental de este ejercicio es reflexionar críticamente sobre la cantidad y calidad de la información que se recibe a diario. (Michel, G., 2006, p.p. 125 y 126).

– Discusión

Se denomina técnica mixta debido a que el maestro expone el tema de estudio. Los alumnos, individualmente o en grupo, con auxilio de material bibliográfico resumen el tema de estudio. Los alumnos estudian y discuten el tema. Un alumno elegido por sorteo orienta la discusión. El maestro aprecia la discusión para hacer rectificaciones y esclarecimientos. Los alumnos plantean sus dudas, las cuales también serán discutidas. El maestro las esclarece (Pansza González, M., 2001, p. 60).

– Disertación

Esta estrategia se desarrolla en equipo, para tomar postura con respecto a un problema. Se analizan casos y experiencias reales sobre posturas concretas y se procede a una disertación con base en el siguiente esquema de trabajo:

- Se solicita al grupo que genere preguntas sobre el caso.
- Se pide a los alumnos que contesten, exponiendo su punto de vista (positivo o negativo) al respecto.
- Se pregunta a cada integrante del grupo sobre el tema que se está viendo.
- Se llega a conclusiones, intentando que los participantes den su punto de vista con fundamentos (Cázares Aponte, L., 2011, p. 163).

– Dramatizar situaciones

Se selecciona una situación sobre la que se quiere sensibilizar. Se solicitan voluntarios y se les pide reflexionar sobre la situación propuesta; éstos se ponen de acuerdo sobre cómo van a dramatizarla; cada uno escoge el papel que más le agrade. Mientras el equipo improvisa la dramatización, el resto de los participantes observa los papeles desempeñados y reflexiona

sobre las concepciones en juego. El equipo comenta sus vivencias e impresiones y los observadores participan en la discusión al aportar sus opiniones desde fuera de la dramatización. En el plenario discuten el problema y se sacan conclusiones (Pansza González, M., 2001, p. 58).

– **Grupos de enfoque**

El propósito consiste en identificar problemas, intereses, preocupaciones, grado de satisfacción, entre los participantes teniendo en mente la posibilidad de innovar o solucionar algo. Se trata de una discusión semiestructurada acerca de un tópico presentado por el docente o coordinador del grupo, ante el cual se pide a los participantes responder libremente, en una suerte de asociación libre de ideas. Usualmente, se realiza un video o audioregistro de la sesión, que permite un análisis del contenido, sentimientos, reacciones, creencias o valores de los implicados (Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G., 2010, p. 105).

– **Investigación en grupo**

Consiste en un plan de organización general de la clase, en la que los estudiantes trabajan en grupos pequeños, donde se utilizan herramientas como la investigación cooperativa, discusiones grupales, planificación de proyectos. Después de escoger temas de una unidad que debe ser estudiada por toda la clase, cada grupo convierte esos temas en tareas individuales y lleva a cabo las actividades necesarias para preparar el informe grupal, en el que cada grupo comunica a la clase sus hallazgos. Los pasos para trabajar esta estrategia incluyen:

- Selección del tópico.
- Planeación cooperativa de metas, tareas y procedimientos.

- Implementación: despliegue de una variedad de habilidades y actividades con el monitoreo del profesor.
- Análisis y síntesis de lo trabajado y el proceso seguido.
- Presentación del producto final.
- Evaluación (Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G., 2010, p. 103).

– **Lluvia de ideas**

Es una estrategia grupal que permite indagar u obtener información acerca de lo que un grupo conoce sobre un tema determinado. Sus características son:

- Se parte de una pregunta central.
- La participación puede ser oral o escrita.
- Debe existir un mediador (moderador).
- Se puede realizar conjuntamente con otras estrategias gráficas (Pimienta Prieto, J. H., 2008, p. 7).

– **Mesa redonda**

Un equipo de alumnos sostiene puntos de vista divergentes sobre un tema. Las mesas redondas son dirigidas por un moderador. La finalidad es obtener información especializada y actualizada sobre el tema, a partir de la confrontación de diversos puntos de vista (Pimienta Prieto, J. H., 2008, p. 122).

– **Paneles**

Se invita a un número pequeño de estudiantes a presentar sus opiniones frente a toda la clase. Se puede crear un panel informal pidiendo el parecer de una cantidad designada de alumnos que permanecen en sus asientos. Este método es útil cuando se dispone de tiempo suficiente para recibir una respuesta seria y elaborada a las

preguntas. Rotar los penalistas para incrementar la participación (Silberman, M., 1998, p. 31).

– **Pecera**

Pedir a una parte de la clase que forme un círculo de discusión y disponer al resto del curso en torno a ellos para que escuchen. Ir cambiando el grupo del centro para continuar con el debate. Este método sirve para centrar la atención en las discusiones en cursos de gran cantidad de alumnos. Es el mejor sistema para combinar las virtudes de las discusiones en grupos grandes y pequeños (Silberman, M., 1998, p. 31).

– **Pensar en pares**

Es una estrategia cooperativa en tres pasos:

- Dos alumnos piensan en silencio sobre alguna pregunta del profesor.
- Los dos alumnos intercambian ideas.
- Los alumnos se intercambian con otros pares e intercambian ideas (García González, E., 2010, p. 123).

– **Rompecabezas**

Se forman grupos de seis estudiantes, que trabajan con un material académico que ha sido dividido en tantas secciones como miembros del grupo, de manera que cada uno se encargue de estudiar su parte. Posteriormente, los miembros de los diversos equipos, que han estudiado lo mismo se reúnen en “grupos de expertos” para discutir sus secciones, y después regresan a su grupo original para compartir y enseñar su sección respectiva a sus compañeros (Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G., 2010, p. 101).

– **Seminario**

Es semejante al debate, pero de mayor duración y profundidad. Puede incluir la discusión y el debate. Se expone el tema, se efectúa la

discusión, se amplía o explica determinada información, y se dan conclusiones. El profesor moderador y guía fomenta el razonamiento objetivo y la capacidad de investigación (Pimienta Prieto, J. H., 2008, p. 123).

– **Zig Zag**

Se forma un grupo de cinco alumnos. A cada uno de ellos se les asigna un cierto material que debe aprender, o alguna tarea que debe realizar, con el propósito de que la enseñe a los demás (García González, E., 2010, p. 123).

VI. Reflexión final

Las estrategias didácticas constructivistas cooperativas son una alternativa pedagógica para educar en competencias morales, toda vez que a través de la interacción de grupos pequeños de trabajo y la cooperación, se puede propiciar tanto la comprensión del otro como los vínculos de empatía y comportamientos solidarios entre pares y con el profesorado, y con ello, se puede mejorar la convivencia escolar.

Lo anterior, debido a que el contexto de intercambio social es una pieza clave para la conformación de la personalidad y para el modelado de los comportamientos. Asimismo, porque con la ayuda de otros y con los instrumentos mediadores como los elementos materiales y simbólicos que faciliten la interacción, se puede fomentar la construcción de conocimiento y, por ende, el desarrollo o fortalecimiento de competencias como las morales.

VII. Referencias Bibliográficas

- Baer, D., et. al. (Eds) (1994). *Algunas dimensiones actuales del análisis conductual aplicado*. En: R. Ulrich, T. Stachnik y J. Mabry. *Control de la conducta humana* (V. II). México: Trillas.
- Benedito, V. (1987). *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (2000). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (2ª Reimp.). España: Praxis.
- Brodova, E. y Leong, D. J. (2004). (Trad. Amparo Jiménez). *Herramientas de la mente*. México: Pearson.
- Carranza Peña, M. G., et. al. (2012). Buenas Prácticas Docentes y Estrategias de Enseñanza en la Universidad una Visión Constructivista. UPN: México.
- Cázares Aponte, L. (2011). *Estrategias educativas para fomentar competencias. Crearlas, organizarlas y evaluarlas*. México: Trillas.
- Coll, C., et. al. (2007). *El constructivismo en el aula* (18ª ed.). Barcelona: GRAÓ.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Ferreira, H.A. y Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoque psicoeducativos del aprendizaje. Aportes conceptuales básicos. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto*. Argentina: NOVEDUC.
- Ferrini, M. R. (2001). *Bases didácticas* (7a. ed.). México: Progreso.
- García González, E. (2010). *Pedagogía constructivista y competencias. Lo que los maestros necesitan saber*. México: Trillas.
- González Pérez, V. et. al. (2011). El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética. *ESE. Estudios sobre educación*, (21) 181-197.
- González, V. (2003). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* (1ª Reimp.). México: Pax.
- Johnson, D., et. al. (2004). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.
- Juárez-Pulido, M., et. al. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, (26), 200-210.
- León de Viloria, Ch., (2007). *Secuencias de desarrollo infantil integral*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Pansza González, M. (2001). *Operatividad de la Didáctica*. Vol. II. (9a. ed.). México: Gernika.
- Pimienta Prieto, J. H. (2008). *Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender* (3ª Ed). México: Pearson.
- Pozo, J. I. (1999). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Barcelona: Morata.
- Puig, J. M. y Martínez, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Matos, J. (1996). *El paradigma sociocultural de L.S. Vigostky y su aplicación en la educación*. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional.

- Michel, G. (2006). *ReAprender a aprender. Guía de autoeducación*. México: Trillas.
- Sanchidrián, C. y Ruiz, J. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: GRAÓ.
- Sanjurjo, L. O. y Vera, M. T. (2003). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior (7ª Ed.)*. Argentina: HomoSapiens.
- Silberman, M. (1998). *Aprendizaje activo. 101 Estrategias para enseñar cualquier tema*. Argentina: Troquel.
- Sithara, F., y Faiz, M., Constructivist teaching/ learning theory and participatory teaching methods, *Journal of Curriculum and Teaching*, 6(1), 110-122 (2017)
- Skinner, B. F. (1996) ¿Son necesarias las teorías del aprendizaje? En: Catania A. Ch. (Ed.). *Investigación contemporánea en conducta operante*. México: Trillas.
- Soler, E. (2006). *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Caracas: Equinoccio.
- Torrego, J. C. y Negro, A. (Coords.). (2014). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implementación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Trejo Sánchez, K. (2025). Educación en competencias morales con perspectiva humanista y social como estrategia para mejorar la convivencia escolar. *Revista Boletín Redipe*, 14(3), 39-56.
- Vargas, E. A. (Comp.) (1997). *Metodología de la enseñanza de las ciencias naturales*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Vygotski, L. (1998). *La genialidad y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Almagesto Colección Inéditos.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Woolfolk, A. (2014). *Psicología educativa*. México: Pearson.
- Zubiría, R. y Doris, H. (2004). *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje del siglo XXI*. México: Plaza y Valdés.