

# Métodos para fomentar una convivencia positiva en la escuela

## *Methods, Strategies, Techniques and Materials to Foster a Positive Coexistence in Schools*

ALEJANDRA ALEXIA DÍAZ PINO

DOCTORA EN EDUCACIÓN. PROFESORA DE PEDAGOGÍA

MARÍA DEL ROSARIO GONZÁLEZ CÓRCOLES

LICENCIADO EN PSICOPEDAGOGÍA.

DOCTORA EN EDUCACIÓN. PROFESORA DE PEDAGOGÍA

---

### Resumen

El presente artículo forma parte de las líneas de investigación en convivencia del grupo PREVyCON del Centro Universitario Don Bosco y, de forma concreta, del proyecto (HELP) una propuesta de actuación pedagógica para la mejora de la convivencia y del clima escolar. A través de este estudio se analizan las metodologías más relevantes para el fomento de una convivencia positiva en la escuela, se describen técnicas acordes, así como materiales que posibiliten su implementación en la formación de estudiantes.

**Palabras clave:** convivencia, metodologías, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos.

### Abstract

This paper deals with one of the research lines on coexistence carried out by the group PREVyCON in collaboration with CES Don Bosco College. More specifically, it focuses on the HELP Project, a pedagogical proposal for the improvement of coexistence and school atmosphere. This study analyses the most relevant methodologies for promoting a positive coexistence in school, describes suitable techniques and materials that make possible their implementation in the students' training.

**Key words:** coexistence, methodologies, cooperative learning, problem-based learning, project-based learning.

## **1. INTRODUCCIÓN**

El fomento de una convivencia positiva en la escuela es un proceso constante de búsqueda de relaciones dignas y satisfactorias con el entorno y con uno mismo (Trianes, Fernández y Escobar, 2013; Uruñuela, 2016) que involucra activamente a todos los agentes implicados en educación en su trabajo diario, incluido el alumnado, superando la mera intervención del profesional en situaciones de violencia explícita.

Para promover el desarrollo de una convivencia escolar positiva es necesario que los estudiantes reciban una formación competencial que lo posibilite, la cual debe incluir el desarrollo de habilidades sociales como la empatía, la asertividad, el sentido crítico, la resolución democrática de problemas y el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales, entre las que se encuentran el desarrollo de un autoconcepto ajustado que permita la autorregulación eficaz (Ortega-Ruiz y Zych, 2016), de las emociones y conductas propias.

Además del desarrollo de habilidades o procedimientos, este enfoque competencial también debe incluir una formación en valores intrínsecos a este tipo de convivencia, puesto que no hay que olvidar que el estudiante puede conocer distintos métodos para fomentar una convivencia positiva y no estar suficientemente motivado para ponerlos en práctica, entre otras cosas, porque no encajan con sus valores. Así pues, de acuerdo con el modelo que se defiende a través de estas líneas, parece especialmente importante formar en valores como el respeto y la solidaridad ya que facilitan la valoración de la diversidad que encierran la convivencia como una oportunidad de crecimiento.

Todo ello con el objetivo final de fomentar el sentido crítico y autocrítico de todos los alumnos y alumnas y promover su implicación decidida en el fomento de una convivencia positiva en la escuela y en la lucha contra cualquier forma de violencia, incluidas aquellas que pasan más desapercibidas como cualquier tipo de exclusión, vulneración de derechos o elusión de responsabilidades.

Sin embargo, la formación en convivencia no es una tarea fácil, ya que, también, conlleva que el docente esté dispuesto a asumir la responsabilidad que implica, para lo que es necesario que, además de ser consciente de la

importancia de este tipo de trabajo, este cuenta con guías y recursos claros que faciliten la introducción o enriquecimiento de este tipo de formación en el complejo tramado de tareas diarias que implica el ejercicio de su profesión.

Para ello, a continuación, se describen brevemente metodologías potencialmente adecuadas para fomentar una convivencia positiva, como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos sociales. Así como técnicas acordes, entre las que destacan el debate, los estudios de caso o dilemas, el juego de roles o dramatizaciones que posibiliten la toma de decisiones y el análisis por parte del estudiante de las acciones propias en el fomento de una convivencia positiva, además de dinámicas y recursos que faciliten esta tarea, especialmente, en estadios formativos iniciales.

## **2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO**

La evidencia empírica disponible sobre los beneficios y las características del aprendizaje cooperativo es suficiente para animar al empleo de la misma (Goikoetxea y Pascual, 2002), especialmente en la formación en convivencia ya que, contrariamente al aprendizaje competitivo, conlleva que los estudiantes cuenten los unos con los otros y se ayuden en la consecución de objetivos de una actividad (Lago, Pujolás, Riera y Vilarrasa, 2015), obteniendo beneficios tanto para uno mismo como para los demás miembros del grupo (Ramos, 2010).

En otras palabras, el aprendizaje cooperativo implica convivir de forma positiva y funciona especialmente en las clases homogéneas donde los estudiantes presentan una gran diversidad en su nivel de desempeño y distintas destrezas importantes para realizar una actividad (Slavin y Johnson, 1999), puesto que hace posible alcanzar resultados que son producto del conjunto de actuaciones de todos los alumnos y alumnas, algo muy beneficioso para el autoconcepto académico del estudiante y para el desarrollo de habilidades socioemocionales imprescindibles para trabajar juntos y cooperar como la autorregulación, la comunicación asertiva y la toma de decisiones reflexiva, crítica y compartida. Además, el aprendizaje cooperativo resulta, especialmente, recomendable en la lucha contra las problemáticas

que pueden derivan de la convivencia, como el acoso entre iguales (León del Barco, Polo del Río, Gozalo y Mendo, 2016), incorporando valores ligados intrínsecamente a la lucha contra este tipo de violencia como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto hacia la diferencia (Gonzálvez, Traver y García, 2011).

Aunque es posible encontrar información muy valiosa sobre recursos o formas de organización cooperativa (véase Kagan, 2003) que pueden facilitar el trabajo del maestro o maestra cuando implementa al aprendizaje cooperativo –es necesario tener presente que el docente cuando emplea este tipo de aprendizaje debe realizar muchas actividades simultáneas que oscilan entre la formación, la supervisión y la evaluación continua, así como la motivación constante de la responsabilidad individual y la interdependencia positiva (Johnson, Johnson y Holubec, 1999)– estudios como el presente, que ofrezcan orientaciones sobre cuándo utilizar cada agrupación cooperativa, así como metodologías complementarias o técnicas, estrategias y dinámicas compatibles con cada una de ellas para formar en convivencia positiva no son tan frecuentes.

En lo que respecta a la existencia de metodologías complementarias, es importante subrayar que el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos sociales pueden enriquecer y dar significado al uso del aprendizaje cooperativo en convivencia. Concretamente, a través de *grupos formales* que funcionan durante un periodo que va de una hora a varias semanas de clase y *grupos base* que lo hacen a lo largo de, al menos, un año. En epígrafes posteriores, se ofrecerá información sobre dichos métodos y agrupaciones.

Estos dos tipos de agrupaciones cooperativas han sido propuestos por Johnson, Johnson y Holubec (1999) junto con los *grupos informales*, los cuales funcionan durante un periodo breve que no supera la hora de duración y resultan propicios para fomentar la motivación y comprensión de un contenido o método, como bien puede ser del propio aprendizaje cooperativo cuando se comienza a utilizar en el aula. La multitud de dinámicas disponibles que facilitan la identificación inicial de la importancia de cooperar en convivencia se pueden ejemplificar a través de las siguientes dos propuestas (véanse *tablas 1 y 2*).

**Tabla 1.** Cartas clasificadas.

Fuente: elaboración propia a partir de [www.educarueca.org](http://www.educarueca.org)

<p><i>Objetivo:</i> Analizar la predisposición a competir o cooperar.</p>
<p><i>Desarrollo:</i> Se divide el grupo en 4 grupos. Cada grupo recibe un paquete de cartas de la baraja completo. 40 en total. Los grupos tienen un problema que resolver: conseguir clasificar todas las cartas de un solo palo. Reunir en un solo montón todos los oros, otro todas las copas, otro...</p>
<p><i>Normas:</i> Es conveniente dar por escrito a cada grupo la definición del problema a resolver: «Reunir cada palo en un solo montón». La única condición es que la negociación solo puede llevarse a cabo por medio de una persona que va a negociar los cambios y para ello tendrá que visitar a los distintos grupos. La persona que ejerce de mediadora puede cambiarse a lo largo del juego.</p>
<p><i>Tiempo:</i> Máximo 30 minutos.</p>
<p><i>Evaluación:</i> Al final del tiempo, tanto si se ha conseguido como si no, se reúnen para evaluar la negociación.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– ¿Ha sido fácil o difícil la tarea? ¿Por qué ha sido lo uno o lo otro?</li><li>– ¿Podemos imaginarnos otras situaciones en las que la gente no puede intervenir para resolver sus propios conflictos? ¿Qué falla? ¿Qué tipo de comunicación se ha dado durante la negociación?</li><li>– ¿Algún grupo ha decidido dar más cartas de las que estaba recibiendo?</li><li>– ¿Algún grupo ha entendido el mensaje de otra forma? ¿Se podrían haber hecho todos los montones en un solo grupo? ¿Alguien pensó en esta opción? ¿Era un juego de cooperación o de competición? Podemos profundizar en este tema y ver aspectos relacionados con la vida real. Nuestra predisposición a competir o a cooperar.</li></ul>

**Tabla 2.** Mural cooperativo.

Fuente: elaboración propia a partir de [www.jugamos.jimdo.com](http://www.jugamos.jimdo.com)

<p><i>Objetivos:</i> Fomentar la cooperación y la colaboración. Desarrollar estrategias de comunicación no verbal y estimular la creatividad, imaginación y oído musical.</p>
<p><i>Metodología:</i> La actividad constará de 4 partes:</p> <p>1ª Parte: La persona dinamizadora de la actividad pedirá al resto del grupo que se sienten en el suelo formando un círculo en forma de «U». A continuación, se les dirá que cierren los ojos y que presten mucha atención a la historia que se va a contar: «En una lejana ciudad del País Persa, nos encontramos en un mercado, repleto de paradas de verduras, fruta,</p>

dulces, telas, zapatos y bisutería. De repente, invaden el mercado unos intrépidos camellos que, con su ágil paso, cruzan todo el mercado.

Caminando por el mercado, nos encontramos con un grupo de mendigos, que piden limosna sin cesar, ¡atención! Aparece la bellísima princesa con todo su séquito, se dirigen al mercado en busca de bellas telas, para poder coserse un precioso vestido para la fiesta de palacio. Seguimos caminando, y nos encontramos a un grupo de malabaristas, que felices y contentos nos hacen reír con sus actuaciones y números, justo al lado de ellos vemos al encantador de serpientes que, con el sonido de su flauta, hace que las serpientes se muevan sin parar. ¡Atención!, ¡atención!, aparece el gran califa, va en busca de la bellísima princesa y aprovecha también, con un gesto de generosidad, para ofrecer a los mendigos comida y monedas».

2ª Parte: A continuación, se formarán 4 grupos aprovechando que están colocados en círculo. Una vez formados, se les pide que guarden silencio y que escuchen atentamente la música que se va a poner porque cada fragmento musical representa un personaje. Se le reparte a cada grupo un trozo de papel continuo en el que deberán crear una historia basándose en la música que van a escuchar. Cada miembro del grupo deberá participar en la creación de dicha historia y la única consigna será que la hagan en silencio. Por tanto, deberán usar diferentes estrategias de comunicación no verbal.

3ª Parte: Cada grupo visualizará todas las historias creadas por todos los grupos. Los cuatro grupos se fusionarán en uno y tendrán que ponerse de acuerdo, todo ello sin poder hablar, para crear una historia final basándose en el resto de las historias.

4ª Parte: Se comprobará el resultado final y se hará una rueda en la que se analice la actividad a partir de los criterios de evaluación.

*Tiempo:* La duración de este juego es de aproximadamente 40 minutos.

*Materiales y recursos:* Papel continuo, ceras de diferentes colores, CD música: «En un Mercado Persa», Albert W. Ketelbey, radiocasete.

*Evaluación:* En esta dinámica, es importante observar el proceso y el resultado. Las pausas que seguiremos para evaluar dicha actividad serán las siguientes:

- ¿Cómo os habéis sentido?
- ¿Desde qué lugar habéis participado?
- ¿Os ha costado mucho manteneros en silencio?
- ¿Os habéis sentido cómodos en el grupo? ¿Útiles? ¿Valorados?
- ¿Qué estrategias habéis utilizado para comunicaros entre sí?
- ¿Qué diferencia habéis encontrado al formar primero parte de un pequeño grupo y después de formar parte de un grupo grande?
- ¿Qué os ha parecido el resultado final?
- ¿La experiencia os ha sido satisfactoria?
- ¿Todos los miembros habéis participado con la misma frecuencia?
- ¿Habéis utilizado recursos propios o ajenos para comunicaros? ¿O de los dos?

### **3. LOS GRUPOS FORMALES DE APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS**

En los grupos formales de aprendizaje, los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen diferentes tareas asignadas, como bien puede ser la resolución conjunta de problemas relacionados con la convivencia escolar o con los conflictos que pueden derivar de la misma, primordialmente aquellos que encierran violencia. Así pues, aunque el uso del aprendizaje basado en problemas, entendido como el método en que el estudiante se involucra de forma activa en la resolución de un problema relacionado con la disciplina de estudio, se haya utilizado principalmente en la formación de profesionales en el campo de la salud (Fernández, García, Caso, Fidalgo y Arias, 2006), puede ser una opción muy interesante en la formación en convivencia positiva si se combina con el aprendizaje cooperativo, ya que ambos suelen funcionar muy bien de forma conjunta (Kim y Hannafin, 2011).

La utilización de ambos métodos, además de potenciar el desarrollo de valores y habilidades intrínsecas al aprendizaje cooperativo como el respeto por la diferencia, la comunicación asertiva, el pensamiento crítico, la toma de decisiones o la autorregulación, presenta una gran oportunidad de aprender significativamente a través de la resolución de situaciones relacionadas con la convivencia que se pueden dar en aula, no se puede pasar por alto que la contextualización y familiaridad son ingredientes de la motivación (Font, 2004). Entre las técnicas que posibilitan esta propuesta conjunta se encuentra el debate, los estudios de casos o dilemas y el juego de roles. Veamos, a continuación, algunas orientaciones y materiales para su uso.

#### **3.1 Técnicas, dinámicas y recursos**

##### **3.1.1 *El debate***

Un buen modo de trabajar en la resolución de problemas a través de grupos formales de aprendizaje cooperativo es identificar las ideas del estudiante antes y después de analizar y tratar de resolver distintos tipos de problemas. El uso de técnicas como el debate presenta una buena ocasión para verbali-

zar las concepciones propias y contrastarlas con aquellas ideas de otros compañeros o compañeras. Así pues, las dinámicas presentadas en las *tablas 3 y 4* pueden resultar muy interesantes para identificar concepciones que se repiten entre los estudiantes y problemáticas de interés común que posibiliten el trabajo posterior en la resolución de las mismas. No obstante, es fundamental tener presente que para que este tipo de dinámicas funcionen, el docente debe encargarse de motivar al grupo, reconducir el debate cuando se desvíe del objetivo o los estudiantes con más influencia impongan sus ideas (Pozo, 2006).

**Tabla 3.** Reciclando problemas.

*Fuente:* elaboración propia a partir de [www.dinamicasgrupales.com.ar](http://www.dinamicasgrupales.com.ar)

<p><i>Objetivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hacernos conscientes de los problemas que existen en el grupo que, a veces, se manifiestan o no.</li><li>- Buscar respuestas a los problemas de la dinámica grupal.</li><li>- Encontrar soluciones superadoras volviendo a trabajar los problemas.</li></ul>
<p><i>Desarrollo:</i></p> <p>Para esta actividad es necesario que el grupo haya alcanzado un punto de maduración de manera en que se puedan manifestar los problemas.</p> <p>El coordinador/a invitará a todos los participantes a que se sienten formando un círculo. En el centro se debe colocar un recipiente que representará un cubo de basura para reciclar.</p> <p>Se otorgan unos minutos para que cada participante escriba, en una hoja, un problema que suele vivenciar en el grupo y que el mismo obstaculiza la tarea. Luego, cada uno deberá pronunciarlo en voz alta y tirarlo al tacho de basura.</p> <p>El coordinador/a deberá ir tomando nota de todos los problemas que aparecen. Al finalizar, se abre un tiempo de reflexión.</p>
<p><i>Para la reflexión y debate:</i></p> <p>En esta etapa, se deben trabajar los problemas que se repitieron en varios integrantes utilizando la técnica que cada coordinador/a desee. Es importante que cada persona dé su opinión y, en conjunto busquen soluciones para que los problemas se reciclen y dejen de ser un obstáculo.</p>



**Tabla 4.** Causas y consecuencias.

Fuente: www.dinamicasgrupales.com.ar

<p><i>Objetivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Pensar y debatir los aspectos involucrados en un problema.</li><li>– Identificar los elementos más significativos y críticos de un problema.</li><li>– Pensar soluciones.</li><li>– Promover la participación de todos.</li></ul>
<p><i>Desarrollo:</i></p> <p>Para realizar esta dinámica es necesario tener identificado un problema, el coordinador o la coordinadora propondrá a los integrantes del grupo pensar las causas y consecuencias del problema elegido.</p> <p>Se formarán dos subgrupos, uno de los equipos deberá anotar las causas (internas y externas) por las que emerge el problema; el otro grupo deberá hacer una lista de las consecuencias generadas por el problema.</p> <p>Después de unos minutos, los grupos deberán intercambiarse las hojas con anotaciones para pensar soluciones. Quien reciba las causas deberá pensar qué hacer para que no provoquen el problema, y quienes reciban las consecuencias tendrán que pensar cómo evitarlas.</p>
<p><i>Para la reflexión y debate:</i></p> <p>En grupo grande, se contarán las soluciones encontradas y la viabilidad de llevarlas a cabo, también, con la participación de todos y todas se podrán mejorar dichas soluciones.</p>

### **3.1.2 Estudios de caso o dilemas**

El aprendizaje basado en problemas a través de grupos formales cooperativos requiere la utilización de estudios de caso o dilemas sobre temáticas controvertidas que viabilicen su desarrollo. Para resolver los problemas que se presentan, el grupo debe llegar a un acuerdo, sintetizar todas las aportaciones en una decisión aprobada por todos los integrantes y evitar que algún estudiante considere que su contribución no ha sido tomada suficientemente en cuenta. Este es un modo de fomentar el sentido de pertenencia a una comunidad educativa que se basa en el respeto y la confianza.

Es importante considerar que, contrariamente a la resolución de problemas que se pueden realizar en otras áreas como las matemáticas o la física en que los problemas están bien definidos y tienen una única solución posible; los relacionados con convivencia no suelen tener respuestas únicas, su resolución puede involucrar un gran periodo de tiempo y requiere la colaboración de distintos agentes implicados en educación, por lo que lo verdaderamente

valioso de este tipo de aprendizaje es reflexionar y aprender los unos de los otros. A continuación, se presentan dos recursos útiles (véanse *tablas 5 y 6*) para iniciarse en el estudio de caso o dilema.

**Tabla 5.** La gran mansión.

*Fuente:* elaboración propia a partir de [www.educarueca.com](http://www.educarueca.com)

<p><i>Objetivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Ejercitar el análisis de la mejor estrategia a seguir, dada las estrategias de los otros.</li><li>- Experimentar los resultados de una cooperación.</li><li>- Practicar habilidades de negociación.</li><li>- Favorecer, entre los integrantes, el posicionamiento sobre diversos contenidos.</li><li>- Crear condiciones para el debate grupal sobre la temática.</li></ul>
<p><i>Desarrollo:</i></p> <p>Se inicia contando una historia:</p> <p>Había una vez un campesino que, con gran esfuerzo y mucho tiempo, construyó una grande y confortable mansión. Cierta día, salió para un largo viaje y se la dio a sus cuatro hijos para que vivieran en ella.</p> <p>El primer hermano que entró en la casa ocupó todas las habitaciones del piso de arriba para él mismo. La primera hermana que entró tomó todas las habitaciones de abajo para ella. Los dos tuvieron largas discusiones y argumentaciones porque cada uno quería toda la casa para sí mismo. Cuando el segundo hermano y la segunda hermana llegaron, ya no quedaban habitaciones libres para ellos.</p> <p>«Como soy muy amable», dijo el primer hermano al más joven, «te dejaré una de mis habitaciones si realizas todo el trabajo en el campo y cultivas todos los alimentos».</p> <p>«Yo también soy muy amable», dijo la primera hermana a la más joven, «así que yo te daré una de mis habitaciones si cocinas siempre, limpias la casa y lavas la ropa».</p> <p>Por supuesto, las habitaciones eran las más pequeñas entre muchas de la gran mansión, pero el hermano y la hermana más pequeños no tenían otra opción si querían un tejado sobre sus cabezas. Por eso, trabajaban todo el día cultivando el campo, cocinando, limpiando y lavando. Ellos sabían que esto no era lo que su padre hubiera querido para ellos cuando construyó la gran y confortable mansión, porque él quería a sus cuatro hijos de la misma manera. Pero el trabajo era tan duro que estaban demasiado cansados para quejarse a su hermana y a su hermano mayores.</p> <p>Cuando el hermano mayor vio que el más joven se ponía enfermo de tanto trabajar le dijo: «Te daré alguna medicina para que te pongas mejor. Seguro que mi padre estará satisfecho de mi amabilidad».</p> <p>Cuando la hermana mayor vio que la más joven cogió catarro porque su ropa era fina y estaba gastada, ella le dijo: «Te daré mi abrigo negro que se me ha quedado pequeño. Seguro que mi padre estará satisfecho de mi amabilidad».</p> <p>Después de muchos meses, un día, cuando nadie le esperaba, el campesino llegó a la mansión.</p>

*Pautas para el análisis:*

Esta historia está sin terminar. Hay dos posibles formas de completarla:

1º Pregunta a las personas participantes cómo piensan que terminó. ¿El campesino se puso contento con la forma como habían repartido la mansión sus hijas? ¿Cómo explicaron la hermana y el hermano mayor su comportamiento al padre? ¿Cómo reaccionó el padre?

2º El grupo puede inventar diferentes terminaciones y dramatizarlas o leerlas en voz alta a todo el grupo. Se puede ilustrar y hacer viñetas de dibujos por secuencias proyectándolas con un retroproyector sobre acetato.

3º Se puede debatir cuál debiera haber sido el comportamiento justo. ¿Los hermanos mayores fueron caritativos? ¿Crees que ellos eran conscientes? ¿Quiénes son en realidad los personajes de esta historia? ¿Qué representa la mansión encantada?

Si fueses el hermano y la hermana jóvenes ¿qué harías para que cambiasen las cosas a mejor? ¿Qué papel deben jugar los padres y profesores para prevenir comportamientos injustos?

4º Busca ejemplos en los que alguien te ha tratado injustamente. ¿Conoces a alguien a quien se trata injustamente? En nuestro país, en otras partes del mundo. ¿Por qué sucede eso? ¿Cómo se puede arreglar?

**Tabla 6.** Girando sobre un dilema.

*Fuente:* elaboración propia a partir de [www.dinamicasgrupales.com.ar](http://www.dinamicasgrupales.com.ar)

*Objetivos:*

- Ejercitar la argumentación.
- Trabajar sobre la toma de decisiones negativas.

*Introducción:*

Si es necesario, el coordinador/a puede realizar una introducción acerca de qué son los problemas dilemáticos. A continuación, se les informa que se realizará una actividad en el que deberán resolver un dilema, en el que no se puede no tomar una decisión, al concluir el ejercicio deben tener resuelto el dilema, aunque no compartan del todo la solución propuesta.

*Desarrollo:*

El coordinador/a formará subgrupos de cuatro personas aproximadamente. Cada equipo elegirá a un representante quien rotará en los grupos retransmitiendo sus argumentos, pudiéndolos modificar a medida que avanza la actividad.

A cada equipo se le presenta el siguiente dilema:

«Su país es invadido por un ejército extranjero y usted con sus dos hijos, un niño de 10 años y una niña de 12 años, quedan prisioneros en un campo de concentración. Quien está al mando le dice que uno de sus hijos se salvará y el otro será ejecutado. Si usted no elige, los dos serán ejecutados. ¿Qué haría en esa situación?

A cada equipo se le dan diez minutos para que debatan y escriban una solución con un argumento. Es importante que se cuestionen todas las decisiones antes de llegar a una

respuesta. La solución y el argumento deberán ser escritos en una hoja que se trasladará junto con el representante.

Transcurrido el plazo, la persona elegida de cada equipo rota a otro grupo con la hoja escrita y tienen 5 minutos para debatir. Es una buena oportunidad para que los participantes que se cambian de grupo compartan lo discutido en su grupo original y viceversa. Concluido el plazo, se deja por escrito (en la hoja del representante) la solución y el argumento que encuentren (no importa si la solución es diferente a la anterior). Esta acción se debe llevar adelante hasta que las personas que rotan hayan pasado por todos los grupos y vuelvan a su equipo original.

Para finalizar, se dejan los últimos 5 minutos para que cada representante lea todas las posibles soluciones y el equipo elija una (puede ser la que escogieron por primera vez u otra). Después, cada subgrupo expondrá la solución final.

*Pautas para reflexión y debate:*

- ¿Cómo se sienten al tener que elegir entre dos opciones que nunca elegirían? ¿se les suele presentar en la vida cotidiana tener que tomar una decisión, aunque no les guste? ¿qué hacen? ¿cómo lo resuelven?
- Tener la oportunidad de debatir con varias personas el dilema, ¿les ayudó un poco a tomar la decisión? ¿es bueno consultar los diferentes puntos de vista? ¿cómo se sintieron al tener que argumentar sobre una acción que no desean realizar?

### **3.1.3 Juegos de rol o dramatizaciones**

En las técnicas basadas en el juego de rol o dramatizaciones, los participantes asumen un papel establecido con anterioridad y tratan de pensar y actuar como él lo haría en una situación concreta, por lo que presentan una gran ocasión para vivir en primera persona la resolución de conflictos relacionados con la convivencia que pueden surgir en la escuela. Los conflictos son intrínsecos a una organización educativa y son necesarios para el crecimiento y maduración personal, pero no es cuestión de buscarlos, crearlos, eliminarlos o evitarlos sistemáticamente, sino de saber encauzarlos y gestionarlos de modo positivo, una práctica que se puede poner en funcionamiento a través de estas técnicas y ayudar al estudiante a adquirir y desarrollar nuevas competencias prácticas.

A continuación, en la *tabla número 7*, se ofrece una primera dinámica que, como las presentadas en epígrafes anteriores, resulta importante para que el estudiante aprenda a utilizar este tipo de técnica y a vivir el conflicto de forma constructiva, siempre teniendo en cuenta que su resolución no siempre es posible, especialmente de modo inmediato y que es necesario ofrecer una serie de consignas al estudiante que le ayuden a representar el papel que le ha sido asignado.

Del mismo modo, se presenta una segunda dinámica (véase *tabla 8*) que se basa en la inversión de roles entre protagonistas, lo cual ayuda a comprender el punto de vista contrario y así facilitar la introspección, comprensión, flexibilidad en la resolución de los conflictos. En este sentido, conviene ofrecer al estudiante recursos y dinámicas alternativas que ayuden al alumno o alumna a aplicar lo aprendido a otros contextos y áreas.

**Tabla 7.** Silencio.

Fuente: elaboración propia a partir de [www.grupotortuga.com](http://www.grupotortuga.com)

<p><i>Preparación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Se pide a dos personas voluntarias. Una hará de profesor y la otra de alumno. El profesor sale del lugar donde se está impartiendo el taller y se le da la hoja con su rol para que la pueda leer sin oír las instrucciones que se da a los demás participantes. Se coloca un pupitre adelantado al resto de la clase, y se le da la hoja con su rol a quien hace de alumno.</li></ul>
<p><i>Realización:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– El escenario es una clase. El maestro llama al alumno a la pizarra para hacer un ejercicio o algo similar. El alumno no responde. A partir de ahí el juego continuará desde las consignas propias de cada rol.</li><li>– Después de unos 10 minutos, se procede a la evaluación. Tras ésta, se puede volver a repetir una o dos veces solo con una pareja y el resto del grupo, como observador, para intentar posibles soluciones u otras formas de enfrentar el conflicto.</li></ul>
<p><i>Evaluación:</i> ¿Cómo nos hemos sentido? ¿Sabes qué sentía la otra persona? ¿Cuál es el/los conflicto/s? ¿Qué actitudes se han dado? Torbellino de ideas sobre posibles actitudes a adoptar. Selección de ellas.</p> <p>Una conclusión importante de esta dinámica, que, si aflora, sería importante remarcar, es que muchos conflictos no se resuelven por falta de información sobre las circunstancias de la otra parte, es decir, por la dificultad de ponerse «en el lugar del otro».</p>
<p><b>ROLES:</b></p> <p><i>Maestro/a:</i> Llamas un alumno a la pizarra para que resuelva una división. Tus alumnos nunca te han dado «problemas». En caso de que no salga a la primera, tendrás que esforzarte en que salga, o bien, en que te responda de alguna manera, ya que tu situación es incómoda ante la clase.</p> <p><i>Alumno/a:</i> La noche anterior ha habido una fuerte disputa familiar en tu casa. La situación es muy tensa y solo tienes ganas de llorar, pero no has tenido otro remedio que asistir a clase. Has oído tu nombre, pero sabes que si sales a la pizarra no podrás seguir aguantando las lágrimas. Solo darás explicaciones si alguien sabe ser cercano, inspirarte confianza y llegar a ti.</p>

**Tabla 8.** Alumno y profesor.

Fuente: elaboración propia a partir de [www.habilidadesro.blogspot.com](http://www.habilidadesro.blogspot.com)

<p><i>Objetivos:</i></p> <p>Fomentar la empatía.</p> <p>Desarrollar e intercambiar los papeles del profesor y del alumno.</p> <p>Conocer la situación desde otros puntos de vista.</p>
<p><i>Edad:</i> a partir de 12 años.</p>
<p><i>Tiempo:</i> 15 minutos aproximadamente.</p>
<p><i>Desarrollo:</i></p> <p>La educadora elegirá a dos alumnos para que realicen una situación entre un alumno y un profesor, para así trabajar los diferentes roles.</p> <p>La primera vez el que haga de profesor tendrá un rol democrático y comunicativo con el alumno, el cual será un pasota, maleducado y grosero, que ha sido llamado por el profesor por pelearse, escaparse de clase y robar a un alumno.</p> <p>Al acabar, se intercambiarán los papeles, pero, en este caso, el profesor tiene un rol agresivo, busca cualquier excusa para castigar a un alumno el cual tendrá un rol pasivo.</p> <p>Ambas situaciones deberán acabar por resolverse de la mejor manera para que el resto vea cómo resolver conflictos, aunque se presenten de distintas formas.</p>

Asimismo, no se pueden obviar las posibilidades que la tecnología educativa presenta para el desarrollo de métodos de aprendizaje basados en la resolución de problemas cooperativos. Así pues, parece razonable que después de enfrentarse a un problema, los estudiantes analicen sus actuaciones y las pongan en común, para ello se pueden utilizar técnicas como el debate presentado previamente, pero este es un trabajo que, también, se puede hacer en casa.

Entre los recursos que facilitan este trabajo, se encuentra el *portfolio*, el cual se sirve de un soporte virtual que permite el almacenamiento, organización y utilización de diferentes producciones, entre ellos, vídeos o audios (Klenowski, 2002, 2005) y cuenta con un apartado dedicado a la reflexión individual (Jimoyiannis, 2012) o conjunta, resultando una opción muy útil cuando se promueve el aprendizaje de competencias transversales, como aquellas que posibilitan la convivencia, puesto que, en ocasiones, su desarrollo puede requerir más tiempo del que se dispone dentro del horario escolar.

La simulación virtual de situaciones reales (Franky, 2009) a través de vídeos interactivos ofrece una gran oportunidad para representar problemáticas relacionadas con convivencia. Mediante este recurso, el estudiante deja de tener una posición pasiva a cambio de poder tomar decisiones sobre lo que sucederá en la narrativa que le es presentada (Petan, Mocofan y Vasiu, 2014; Roncero y Sardá, 2014; Schwan y Riempp, 2004), lo cual resulta especialmente interesante para promover la toma de decisiones reflexivas.

Aunque su diseño puede resultar complejo en función de su dificultad, actualmente, existen recursos que pueden facilitar mucho su diseño como Vyond (véase que permite crear vídeos educativos animados a través de la narración de historias visualmente atractivas y útiles para representar situaciones que generalmente se pueden dar en el aula o *H5P* (véase que ofrece la posibilidad de añadir interactividad a dichos vídeos. Un ejemplo del mismo puede visualizarse en la *figura 1*, en la que, a través de estrategias de etiquetado, el sujeto puede decidir qué estrategia utilizar para ayudar a incluir a una alumna con diversidad funcional que es rechazada por sus compañeros de clase.

**Figura 1.** Vídeo interactivo.

*Fuente:* elaboración propia.



Del mismo modo, existen opciones que permiten el desarrollo de entornos de aprendizaje más realistas, como los videojuegos, la realidad virtual o la realidad aumentada, aunque el número de recursos dedicados a este tipo de

formación son escasos y su desarrollo resulta muy complejo, siendo necesaria una formación especializada y un mayor número de investigaciones empíricas dedicadas a su análisis.

En cualquier caso, resulta fundamental reflexionar sobre los motivos que llevan a utilizar este tipo de recursos (Ertmer, 2005), puesto que para que el uso de los mismos tenga sentido –más allá de la motivación inicial que algunas herramientas pueden suscitar– su utilidad debe estar justificada y su implementación no puede basarse en la repetición de modelos de enseñanza tradicional.

#### **4. LOS GRUPOS DE BASE COOPERATIVO Y EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS**

Los grupos de base cooperativos están conformados por estudiantes que permanecen juntos, al menos, un año y desarrollan relaciones responsables proporcionándose mutuamente el respaldo y apoyo necesario para la realización de las tareas escolares (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Este tipo de agrupación cooperativa presenta una gran oportunidad para implementar el aprendizaje basado en proyectos, un método que proporciona un enfoque de actuación más amplio que el basado en problemas (Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2010).

Este método se enfoca en el desarrollo de proyectos relevantes para el estudiante, quien debe percibirlos como algo que personalmente le interesa hacer y que deben ser coherentes con los objetivos de las áreas en que se desarrolla (Trujillo, 2015). Los proyectos parten de una pregunta inicial que puede surgir del propio profesor, aunque lo ideal es que parta del interés espontáneo del alumno (Vergara, 2016).

Para responder a esta pregunta se realiza un plan definido que requiere la realización distintas tareas complejas grupales que involucran la resolución de problemas, la toma de decisiones, la negociación continua y la realización de actividades de investigación, todo ello con el objetivo de obtener un producto final importante para el grupo y para la comunidad educativa (García-Varcácel, Basilotta, 2017; Thomas, 2000).

Lo ideal es que estos proyectos se desarrollen transversalmente en varias áreas y que involucren la colaboración de distintas instituciones o asociacio-



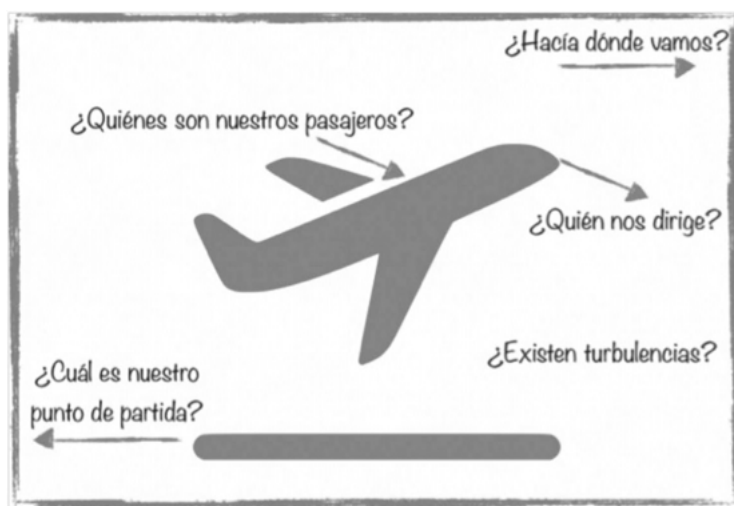
nes, rompiendo la hoy desgastada barrera entre la educación formal, no formal e informal. Del mismo modo, aunque la actitud autónoma y responsable por parte del estudiante –tan importante para el fomento de una convivencia positiva– es muy importante; el docente debe motivar a los alumnos y alumnas a lo largo del proceso, supervisando cada paso, aunando esfuerzos mediante líneas de actuación similares en grupos cooperativos y propiciar que cada estudiante se involucre en lo que realmente le interesa (Bell, 2010).

Los estudiantes deciden cómo abordar el problema y qué actividad realizar, pero el docente debe ayudar al estudiante a diseñar y desarrollarlo (Krajcik, y Blumenfeld, 2006) y a asegurarse que el planteamiento de los mismos está funcionando, reconduciéndolo en el caso de que sea necesario (Salomon, 2003). Asimismo, es fundamental tener en cuenta que, para desarrollar este tipo de proyectos, es necesario contar con una organización de los espacios y materiales que posibiliten el trabajo cooperativo, la investigación o la toma de decisiones entre otros (Cascales y Carrillo-García, 2018).

Finalmente, es importante contar con herramientas que faciliten la labor docente y el trabajo del estudiante. Juan José Vergara ofrece multitud de recursos que ayudan a desarrollar un primer planteamiento del proyecto, diseñar los itinerarios de trabajo y evaluar el proceso y los resultados de aprendizaje (véanse *figuras 2, 3 y 4*).

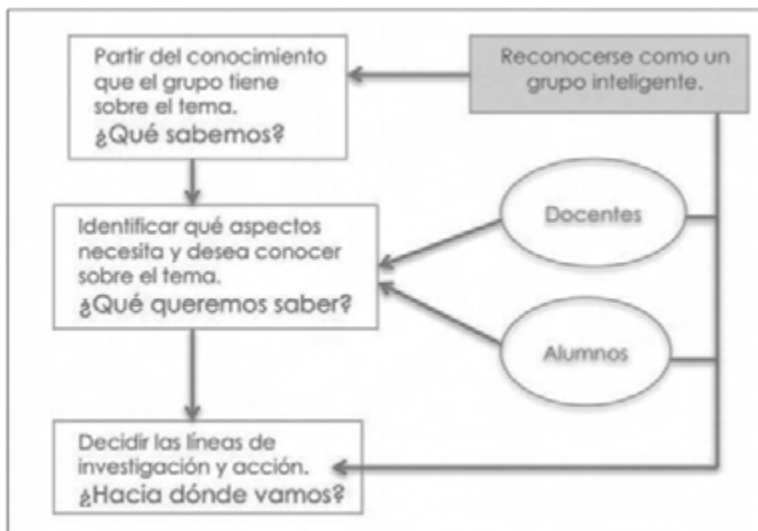
**Figura 2.** Metáfora visual.

Fuente: Vergara, 2016.



**Figura 3.** Itinerarios e investigación

Fuente: Vergara, 2016.



**Figura 4.** Diana de evaluación.

Fuente: Vergara, 2016.



## 5. CONCLUSIONES

La formación en convivencia positiva resulta fundamental para promover el desarrollo de escuelas reflexivas, democráticas e inclusivas, capaces de responder eficazmente a las necesidades cambiantes del mundo actual. Para promover este tipo de formación, es necesario contar con métodos, técnicas y recursos que lo posibiliten, así como conocer las posibles relaciones entre métodos complementarios que den significado al aprendizaje y lo enriquezcan, siendo este el objetivo final del presente estudio.

Como ha podido observarse, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos resultan métodos compatibles que se pueden utilizar en la formación en convivencia, ya sea de forma progresiva, en función de la experiencia del alumno; o de forma integrada, a través de propuestas que involucren la consecución de objetivos a largo plazo interconectados entre sí.

Del mismo modo, no se deben desaprovechar las potencialidades que ofrecen el uso de técnicas como el debate, el estudio de caso y los dilemas para formar en convivencia positiva en la escuela, ya que fomentan el diálogo, contextualizan el aprendizaje, hacen posible que el estudiante tome decisiones y, en algunos casos, como con la utilización del *role play*, pueda ver los resultados de las mismas.

También, resulta importante establecer cauces de formación en el que las fronteras entre el aprendizaje reglado y no reglado se desdibujen. El uso de la tecnología educativa parece ser una opción a considerar en este sentido, siempre y cuando se tenga en cuenta que su uso eficaz requiere que el docente esté dispuesto a utilizar recursos virtuales eficazmente (Aguaded, 2002; García, 2016).

Para ello, debe creer en su utilidad (Keller, 2005), contar con competencias mínimas sobre su uso que le permitan proporcionar ayudas ajustadas al alumnado (Mauri y Onrubia, 2008; Nieto, 2008; Rozenhauz, 2009) y, lo que es más importante, tener un motivo para su utilización mucho más amplio que fomentar la motivación del estudiante y emocionarle, como bien puede ser contar con la oportunidad de simular entornos reales complejos que permitan que el estudiante interactúe con los mismos de forma significativa y segura.

Una buena forma de llevar a cabo esta propuesta integradora es a partir de la creación de comunidades de aprendizaje cuyo objetivo sea dar respuesta a necesidades y problemáticas del centro, como las derivadas de la convivencia, a través de proyectos cooperativos. Desde este enfoque, la búsqueda de la calidad es un proceso continuo de búsqueda activa y compartida por todos los agentes implicados en educación y para su consecución, urge una transformación de los centros educativos y de sus contextos socio-culturales fundada en la interacción entre todos los agentes de la comunidad educativa (Flecha y García, 2007), para lo cual es necesario procesos formativos que posibiliten este cambio de perspectiva además de la realización de investigaciones empíricas que pongan a prueba el impacto de esta propuesta en el desarrollo de una convivencia positiva.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Aguaded, J. I. (2002). Internet, una red para la formación, la comunicación y la educación. En J. I. Aguaded y J. Cabero (Eds.), *Educación en red. Internet como recurso para la educación* (pp. 17-32). Málaga: Aljibe.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43.
- Cascales, A., y Carrillo-García, M. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: cambio pedagógico y social. *Revista iberoamericana de educación*, 76, 79-98.
- De Backer, L., Van Keer, H., y Valcke, M. (2015). Exploring evolutions in reciprocal peer tutoring groups' socially shared metacognitive regulation and identifying its metacognitive correlates. *Learning and Instruction*, 38, 63-78.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Fernández, M., García, J. N., Caso, A. de, Fidalgo R., y Arias, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de educación*, 341, 397-418.
- Flecha R., y García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 72-76.

- Font, A. (2004). Líneas maestras en el Aprendizaje por Problemas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 49, 79-96.
- Franky, G. A. (2009). Potencialidades pedagógicas de los entornos de simulación, desde la perspectiva de la cognición situada. *TED: Tecné, Episteme y Didaxis*, 25, 62-71.
- García, P. (2016). Competencias digitales del profesorado: necesidades de formación para el uso del vídeo digital. En J. Gijón (Ed.), *Formación por competencias y competencias para la formación* (pp. 143-153). Madrid: Síntesis.
- García-Varcácel, A., y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131.
- Goikoetxea, E., y Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI*, 5(1), 227-247.
- González, V., Traver, J. A., y García, R. (2011). El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética. *Estudios sobre educación*, 21, 181-197.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Kagan, S. (2003). Breve historia de las Estructuras Kagan. *Kagan Online Magazine*, 1(800), 3-20.
- Keller, C. (2005). Virtual learning environments: three implementation perspectives. *Learning, media and technology*, 30(3), 299-311. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439880500250527?scroll=top&needAccess=true> [Consulta: 01/06/2019].
- Kim, M. C., y Hannafin, M. J. (2011). Scaffolding problem solving in technology-enhanced learning environments (TELEs): Bridging research and theory with practice. *Computers & Education*, 56(2), 403-417.
- Klenowski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment: Processes and principles*. London: Routledge-Falmer.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portfolios para el aprendizaje y la calidad*. Madrid: Narcea.
- Krajcik, J. S., y Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning. En R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lago, J. R., Pujolás, P. P., Riera, G., y Vilarrasa, A. (2015). El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 73-90.

- León del Barco, B., Polo del Río, M. I., Gozalo, M., y Mendo, S. (2016). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying. Un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. *Anales de Psicología*, 32(1), 80-88.
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M., y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21.
- Mauri, T., y Onrubia, J. (2008). El profesor en entornos virtuales: Condiciones, perfil y competencias. En C. Coll, y C. Monereo (Eds), *Psicología de la educación virtual* (pp.132-152). Madrid: Morata.
- Nieto, M. J. (2008). *Aprovechamiento didáctico de Internet*. Madrid: CCS.
- Ortega-Ruiz, R., y Zych, I. (2016). La convivencia escolar y su gestión. En R. Ortega-Ruiz y I. Zych, *Convivencia escolar. Manual para docentes* (pp. 17-25). Madrid: Grupo 5.
- Petan, S., Mocofan, M., y Vasiu, R. (2014). Enhancing learning in massive open online courses through interactive video. *eLearning & Software for Education*, 1, 291-297.
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez., M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Barcelona: Graó.
- Ramos, M. J. (2010). La convivencia en un centro educativo: claves organizativas para su potenciación. *Avances en Supervisión Educativa*, 12, 1-10.
- Roncero, R., y Sardá, R. (2014). El vídeo musical interactivo, nuevas prácticas de representación músico-visual en la red. *Revista Icono* 14, 2, 230-261. doi:10.7195/ri14.v12i2.710
- Schwan, S., y Riempp, R. (2004). The cognitive benefits of interactive videos: Learning to tie nautical knots. *Learning and Instruction*, 14(3), 293-305. doi:10.1016/j.learninstruc.2004.06.005
- Slavin, R. E., y Johnson, R. T. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Solomon, G. (2003). Project-based learning: A primer. *Technology and learning-dayton*, 23(6), 20-20.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA: Autodesk Foundation.
- Trianes, M. V. (coord.), Fernández, F. J., y Escobar, M. (2013). *Convivencia escolar: Evaluación e intervención para su mejora*. Madrid: Síntesis.

Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación.

Uruñuela, P. M. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid: Narcea.

Vergara, J. J. (2016). *Herramientas para el aprendizaje en educación formal y no formal: El enfoque de proyectos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

**CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):**

Díaz Pino, A. A., y González Córcoles, M. R. (2014). Métodos para fomentar una convivencia positiva en el aula. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 41, 135-157.