

Tabla de Contenido

- 1. Vistazo general..... 4
 - 1.1 Interdependencia positiva..... 5
 - 1.2 Promoviendo la interacción..... 6
 - 1.3 Responsabilidad individual 6
 - 1.4 Heterogeneidad..... 7
 - 1.5 Metacognición o reflexión sobre la interacción 8
- 2. Argumentos a favor de la cooperación 9
- 3. La Cooperación en Escuela Nueva Activa®..... 10
 - 3.1 Marco conceptual 10
 - 3.2 Cooperación como técnica 11
 - 3.2.1. Estructura del aula de clase..... 11
 - 3.2.2. Estructura del currículo 12
 - 3.2.3. Estrategias instruccionales..... 13
 - 3.3 La cooperación como tema 14
 - 3.3.1. Escuela..... 14
 - 3.3.2. Comunidad 14
- 4. Resultados e impacto..... 15
 - 4.1 Impacto estudiantil..... 16
 - 4.1.1 Escuela Activa Urbana® 17
 - 4.1.2 Círculos de Aprendizaje Escuela Nueva Activa® 17
 - 4.2 Impacto del docente 18
 - 4.3 Cambiando la conversación 19
 - 4.4 Cuestiones de aplicación 19
- 5. De la cooperación a la colaboración..... 20
- 6. Conclusiones y recomendaciones..... 21
- 7. Referencias 22



***“Si tú tienes una manzana y yo tengo otra
manzana y las intercambiamos,
ambos seguiremos teniendo solo una manzana.
Pero si tú tienes una idea y yo tengo una idea
e intercambiamos esas ideas,
entonces cada uno de nosotros tendrá dos ideas”.***

George Bernard Shaw

Resumen

La cooperación existe cuando individuos y grupos trabajan juntos para potenciar los resultados individuales y colectivos (Johnson & Johnson 1989). El aprendizaje cooperativo integra la investigación, la teoría y la práctica educativa para conformar una poderosa pedagogía. Basada en la psicología, la antropología, la sociología, la política y la economía la amplitud, la profundidad, la generalizabilidad y la aplicabilidad de la investigación validan su uso y utilidad, quizás más que cualquier otro enfoque.

Traducir los principios de la cooperación en prácticas pedagógicas requiere una comprensión matizada y una estrecha integración entre las condiciones y los componentes de la cooperación. La Fundación Escuela Nueva (FEN) ha creado con éxito un enfoque que está cimentado -tanto implícita como explícitamente- en estos principios y los considera cruciales para el logro de resultados académicos y afectivos esenciales, así como para un cambio social colectivo.

Diversos estudios han enfatizado el uso del aprendizaje cooperativo en el modelo Escuela Nueva Activa® (ENA) para promover la participación en el aula y un enfoque pedagógico que se centra en el estudiante. ENA se destaca como ejemplo del uso de la cooperación para cultivar el logro, la estima y la conducta cívica, así como para cambiar la conversación en torno a la enseñanza y el aprendizaje efectivo, y el papel de la educación en la comunidad y la sociedad.

El propósito de esta publicación es ofrecer una conceptualización detallada de cómo el aprendizaje cooperativo se incorpora e influye en todos los aspectos del modelo Escuela Nueva Activa®. Se busca, a la vez, ilustrar cómo esto ha fortalecido el modelo e indicar cómo el enfoque en sí ha fomentado la comprensión de la aplicación efectiva y el impacto del aprendizaje cooperativo. Este artículo comienza con una visión general del aprendizaje cooperativo, tal y como se entiende en la literatura. Luego, realiza un análisis de por qué es fundamental y útil en el contexto de Colombia, e ilustra cómo se manifiesta en el modelo Escuela Nueva Activa®. El documento concluye con una discusión de cómo se ha aplicado la cooperación en contextos educativos alternativos, con implicaciones para futuras mejoras y avances.

1. Generalidades

El aprendizaje cooperativo es considerado como uno de los mayores éxitos de la historia de la innovación educativa. Numerosas investigaciones destacan la correlación entre la aplicación de los principios cooperativos y las mejoras en los resultados individuales y colectivos. De hecho, el concepto de trabajar juntos hacia un objetivo común es tan propositivo y productivo que se erige como uno de los principios más sólidos de la psicología (Slavin 1999).

Esta sección ofrece una visión general del aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza y aprendizaje y se basa en una revisión de la bibliografía publicada en el ámbito educativo. Para ello, resume los conceptos en los que se sitúa esta estrategia e identifica las condiciones en las que se implementa, con el fin de proporcionar una comprensión funcional del aprendizaje cooperativo y facilitar su aplicación al modelo Escuela Nueva Activa®.

El aprendizaje cooperativo es un concepto versátil que puede utilizarse para diversos fines: enseñar contenidos específicos, activar habilidades cognitivas o posibilitar el apoyo y la solidaridad en el aprendizaje (Johnson, Johnson y Holubec 1998). La aplicación eficaz del aprendizaje cooperativo en el aula requiere que los educadores tengan una comprensión profunda de cómo se diferencia de otros tipos de aprendizaje y cómo se desarrolla a través de su enseñanza.

Implementada con integridad, la cooperación lleva a los estudiantes a alcanzar objetivos compartidos y a buscar resultados que afecten a todos por igual. Los estudiantes pueden debatir su trabajo, ayudarse y mejorar la comprensión mutua, y animarse unos a otros a hacer su máximo esfuerzo. La responsabilidad se promueve para garantizar que todos los estudiantes contribuyan y aprendan, lo que conduce a un resultado que es mayor que la suma de los resultados potenciales de todos los estudiantes. El éxito de la implementación requiere de una serie de estructuras y estrategias respaldadas por estudios sobre diversas disciplinas. Las estructuras se refieren a las condiciones creadas, como el entorno del aula y el alcance y la secuencia del currículo, mientras que las estrategias se refieren a las actividades e interacciones que se producen en el aprendizaje. Estas se combinan para garantizar el establecimiento de los elementos esenciales de la cooperación.

El nombre exacto, el número y la importancia de cada uno de estos elementos varía de un autor a otro, ya que múltiples métodos de aplicación eficaz del aprendizaje cooperativo tienen características específicas adecuadas a contextos concretos (Mashile 2002). Sin embargo, la interdependencia positiva, la promoción de la interacción, la metacognición, la responsabilidad individual y la heterogeneidad se identifican sistemáticamente como elementos esenciales.



1.1 Interdependencia positiva

El concepto de cooperación se enmarca en la psicología social y del desarrollo, a partir de este marco se identifican las nociones de atracción, repulsión e interdependencia. Por lo tanto, un elemento fundamental de la cooperación es la interdependencia positiva, en tanto que lo que afecta a uno afecta a todos de igual manera. Esto contrasta con la interdependencia negativa, en la que lo que afecta a uno afecta a todos de forma inversa, y con la no interdependencia, en la que lo que afecta a uno no tiene efecto sobre los demás. Allport (1954) amplía esta idea en su investigación sobre la integración, identificando las condiciones básicas en las que la interacción se traduce en interdependencia positiva: objetivos compartidos e igualdad de estatus. Es imprescindible que los estudiantes comprendan y acepten que todos los miembros del grupo deben aprender y demostrar un conjunto común de información y habilidades. Los estudiantes también deben sentir que tienen las mismas oportunidades de aprender el contenido, desarrollar competencias y obtener reconocimientos por sus logros. Así, en una clase en la que todos los estudiantes están igualmente equipados y son capaces de contribuir, se crea una interdependencia deseable cuando todos están implicados en el objetivo del aprendizaje y se sienten igualmente responsables de contribuir al resultado, tanto en su propio beneficio como en el de los demás.

Esta interdependencia puede facilitarse mediante la división de recursos, la asignación de funciones o la recompensa compartida, y sirve para motivar a los estudiantes. En las aulas tradicionales, en las que los estudiantes dependen únicamente del profesor para recibir refuerzos o estímulos, estos se ven obligados a competir por su atención; por el contrario, en los entornos cooperativos, los estudiantes pueden buscar refuerzos en múltiples fuentes, incluidos sus compañeros de clase. Esto hace que los estudiantes animen y faciliten el éxito de los demás; el reconocimiento del profesor ya no se considera un bien escaso sino compartido. A medida que todos los estudiantes alcanzan diferentes logros, con el tiempo, esto sirve para interiorizar acciones y actitudes cooperativas en el estudiante (Bandura 1977, Skinner 1985).



1.2 Promoviendo la interacción

Las interacciones entre estudiantes, y entre estudiantes y profesores son fundamentales para el aprendizaje. La comunicación se organiza de forma única en las clases de aprendizaje cooperativo: a medida que los estudiantes aprenden, se involucran en debates extensos e íntimos (Shachar & Sharan 1994). La teoría del desarrollo describe el desequilibrio que experimentan los estudiantes a través de estos debates: cuando la comprensión que un estudiante tiene de un concepto se enfrenta a una oposición, se crea un conflicto cognitivo que obliga al estudiante a examinar, evaluar y justificar su esquema de comprensión (Piaget 1980). Por lo tanto, la capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes evoluciona a través de la conciliación de la comprensión existente y la emergente, desencadenada por la interacción. Los estudiantes en un entorno constructivista y cooperativo repiten y reestructuran la información y las ideas para interiorizarlas y comunicarlas, y experimentan así un mayor crecimiento cognitivo (Craik & Lockhart 1972, Wittrock 1974). Esto se encuentra respaldado por pruebas neurológicas. Existen pruebas de neuroimágenes que demuestran que cuanto más participa un estudiante en una actividad de aprendizaje con múltiples modalidades sensoriales, más partes del cerebro se estimulan activamente (Willis 2007). Por lo tanto, el aprendizaje cooperativo se asocia con una mayor actividad neuronal en las conexiones de la memoria relacional y emocional, y en el almacenamiento de la memoria como resultado de las interacciones repetidas y el refuerzo.

Estas interacciones también sirven para garantizar que todos los estudiantes operan en su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), término que se refiere a la diferencia que existe entre lo que un estudiante puede y no puede hacer. Dentro de la ZDP, un estudiante puede realizar algunas tareas con ayuda, hasta que su comprensión conceptual y sus acciones se consolidan y pueden funcionar de forma independiente (Vygotsky 1978). La pedagogía intencionada garantiza que el aprendizaje sea personalizado, de modo que la instrucción y las actividades no sean ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles para los estudiantes, y que estos se desenvuelvan constantemente en actividades que les supongan un reto pero que les resulten cómodas.

Los principios cooperativos permiten esta personalización ya que los estudiantes pueden acceder al apoyo de otros estudiantes más capaces, así como apoyar a otros estudiantes menos capaces en distintos momentos.

Webb (1989) observó que los niños suelen ser más conscientes de lo que sus compañeros no entienden, por lo que -ayudándoles a centrarse en las características relevantes del problema- a menudo pueden explicárselo de forma que sea fácilmente comprensible. Así, este entorno de apoyo sirve de andamiaje para su aprendizaje y los guía a través de la ZDP.

1.3 Responsabilidad individual

Engranada a las interacciones entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes, está la noción de la responsabilidad individual ya que son las contribuciones individuales las que potencian el esfuerzo colectivo. Para que los estudiantes tengan éxito, cada uno debe completar una serie de tareas internas alineadas con los objetivos previstos; por ejemplo comprender, traducir, establecer conexiones, asignar significados, organizar los datos y evaluar la relevancia y los usos de la información que estudian. En consecuencia, cada estudiante es responsable de contribuir con su propio esfuerzo para alcanzar los objetivos de aprendizaje previstos; esto se evidencia mediante la realización de pruebas individuales o la selección de individuos para representar al grupo.



La interdependencia, las interacciones y la responsabilidad individual en las que se enmarca la cooperación dotan a los estudiantes de las capacidades y libertades necesarias para aprender de un modo que consideren acorde con sus propios intereses y aspiraciones (Dewey 1966). Los estudiantes pasan de ser receptores de contenidos a co-constructores activos de conocimiento, y disfrutan de una mayor autonomía. El aprendizaje se convierte en una exploración y un esfuerzo humanístico, en lugar de un proceso o procedimiento repetido. En consecuencia, la cooperación está en consonancia con los estudios relacionados con la identidad de los estudiantes como ciudadanos ya que se les anima a preocuparse por los demás y a actuar en asuntos relacionados con la paz y el desarrollo de su aula, escuela y comunidad. A medida que los estudiantes se comprometen con estas cuestiones como individuos y como colectivo, se les permite interiorizar su comprensión de la justicia, la igualdad y los derechos, y se les capacita para actuar en consecuencia para crear entornos pacíficos y democráticos (Kohlberg 1963, Lewin, Kohlberg y Hewer 1985).

Los estudios sugieren que la cooperación es un proceso complejo que solo se domina con tiempo y esfuerzo. A medida que mejoran los conocimientos, la destreza y la experiencia de los profesores sobre las estructuras y estrategias, también lo hacen la eficacia y la eficiencia del aprendizaje (Johnson et al 1993). Baloché (1998) afirma que el aprendizaje cooperativo no es simple ni sencillo; tanto los profesores como los estudiantes deben ser pacientes y persistentes a la hora de investigar formas de aprovechar

el poder y el potencial de la cooperación en el aula, asegurándose de que se adquiere experiencia mediante un uso constante y consistente (Bassett, McWhirter y Kitzmiller 1999).

La enseñanza es un componente fundamental de la cooperación eficaz: no basta con sentar a los estudiantes juntos y asignarles el trabajo colectivo. Más bien, hay que ayudarlos a cambiar su percepción de lo que es el aprendizaje eficaz y equiparlos para que pasen de ser receptores pasivos de contenidos a co-constructores activos de conocimiento. Hay que enseñarles las habilidades necesarias para debatir y afrontar los conflictos, liderar, comunicarse y generar impacto, buscar aclaraciones, ofrecer críticas constructivas y superar los conflictos. A falta de orientaciones explícitas, no se puede esperar que los estudiantes funcionen con determinación; por tanto, es imperativo invertir tiempo en esta preparación.

1.4 Heterogeneidad

El aprendizaje cooperativo está cuidadosamente estructurado por el profesor, quien debe definir claramente los objetivos y los resultados previstos de la clase, y describir en términos claros y precisos el orden de las actividades y los resultados esperados. Los docentes también deben asegurarse de que los estudiantes estén organizados de forma que se maximice la heterogeneidad -ya sea por nivel académico, etnia, lengua o sexo-, entendiendo que las combinaciones óptimas de estudiantes conducen a una buena interacción y buenos resultados entre ellos,



fomentando la empatía y la tolerancia hacia la diversidad, y permitiendo un debate enriquecedor entre perspectivas diferentes (Johnson & Johnson 1999, Kagan 1994, Mueller & Fleming 2001, Toumasis 2004). Tales combinaciones garantizan que todos los estudiantes se sientan aceptados y valorados en el proceso de aprendizaje colectivo, dada su capacidad para realizar aportaciones únicas (Johnson & Johnson 1999).

1.5 Metacognición o reflexión sobre la interacción

Mientras los estudiantes trabajan juntos, los profesores intervienen para ayudar a los estudiantes con habilidades interpersonales espe-

cíficas asociadas a la instrucción (Thompson & Taymans 1996). Los docentes deben asegurarse de proporcionar el tiempo suficiente para que los estudiantes aprendan la información requerida y desarrollen las habilidades necesarias, la medida esperada, y para que puedan detenerse para reflexionar sobre su interacción. La metacognición es un elemento vital para implementar eficazmente el aprendizaje cooperativo, ya que permite a los estudiantes reflexionar sobre sus procesos de cooperación, discutir sobre sus relaciones y progresos, resolver problemas y reflexionar sistemáticamente sobre cómo se han ayudado unos a otros a comprender el contenido, participar en las actividades y utilizar los materiales. La valoración colectiva de sus actitudes y acciones, unida a la crítica constructiva, los elogios y la planificación intencionada, le permite mejorar a todo el grupo y potenciar sus resultados en el futuro.

ELEMENTO	DESCRIPCIÓN
Interdependencia positiva	A diferencia del aprendizaje individual -en el que los resultados de los estudiantes no guardan relación entre sí, y del aprendizaje competitivo -en el que los esfuerzos de los demás perjudican al individuo-, el aprendizaje cooperativo fomenta la interdependencia, de modo que los estudiantes comparten objetivos mutuos.
Promoción de la interacción	Los estudiantes se cuestionan y animan mutuamente compartiendo perspectivas, dialogando y debatiendo.
Metacognición	Los estudiantes reflexionan sobre sus relaciones, discuten sobre su progreso hacia los objetivos, definen y resuelven problemas juntos.
Responsabilidad individual	Se anima a los estudiantes a hacer contribuciones individuales para potenciar el esfuerzo colectivo mediante pruebas o la selección de personas que representen al grupo.
Heterogeneidad	Mezclas óptimas de estudiantes que contribuyen a la interacción entre ellos, promueven el respeto por los demás y fomentan la tolerancia de las diversas perspectivas.

Gráfico 1. Resumen de los elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo.

Diversos estudios hacen referencia a variaciones en la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo que surgen de la falta de comprensión de sus características específicas. Así, es frecuente ver cómo los profesores se limitan a sentar juntos a los estudiantes o a asignarles tareas conjuntas bajo el supuesto de aplicar técnicas cooperativas; los estudiantes muestran poco interés por trabajar juntos y no perciben que su progreso dependa del de sus compañeros y viceversa. De este modo, los estudiantes tienden a distraerse o a interrumpir y a conseguir menos de lo que habrían conseguido con un esfuerzo indepen-

diente; aquellos menos dedicados son capaces de sacar provecho de los esfuerzos de los estudiantes más aplicados, creando un desequilibrio que conduce a la falta de compromiso o a la desilusión. Por lo tanto, una aplicación deficiente da lugar a resultados inferiores a la suma de los resultados potenciales de todos los estudiantes.

Lograr una cooperación en el aula que conduzca a resultados significativos y equilibrados va mucho más allá. Una aplicación sólida requiere que los profesores estructuren lecciones que comprometan a los estudiantes en el trabajo

conjunto y los lleve a compartir conocimientos y recursos, y también que empleen estrategias didácticas que fomenten la interacción, la ayuda entre compañeros, y las funciones y responsabilidades individuales. Comprender estos elementos, y desarrollar conocimientos y habilidades para aplicarlos, permite a los profesores adaptar el aprendizaje cooperativo a las circunstancias y necesidades específicas de sus estudiantes, perfeccionar el uso de las técnicas cooperativas, y prevenir y abordar los problemas que puedan tener los estudiantes al trabajar de forma cooperativa. El uso eficaz y coherente de las técnicas cooperativas en el aula acaba convirtiéndose en un tema recurrente en toda la escuela (Jacobs 1997).

2. Argumentos a favor de la cooperación

Colombia tiene una historia de conflicto armado, con varias guerrillas izquierdistas y paramilitares derechistas enfrentados al Estado en una larga guerra de baja intensidad. Sus consecuencias han tenido un impacto devastador en el país, tanto social como económicamente. La educación y los educadores han sufrido graves impactos como la destrucción y devastación de escuelas, la muerte y el desplazamiento de docentes y estudiantes, y la desintegración de comunidades enteras. Sin embargo, la educación

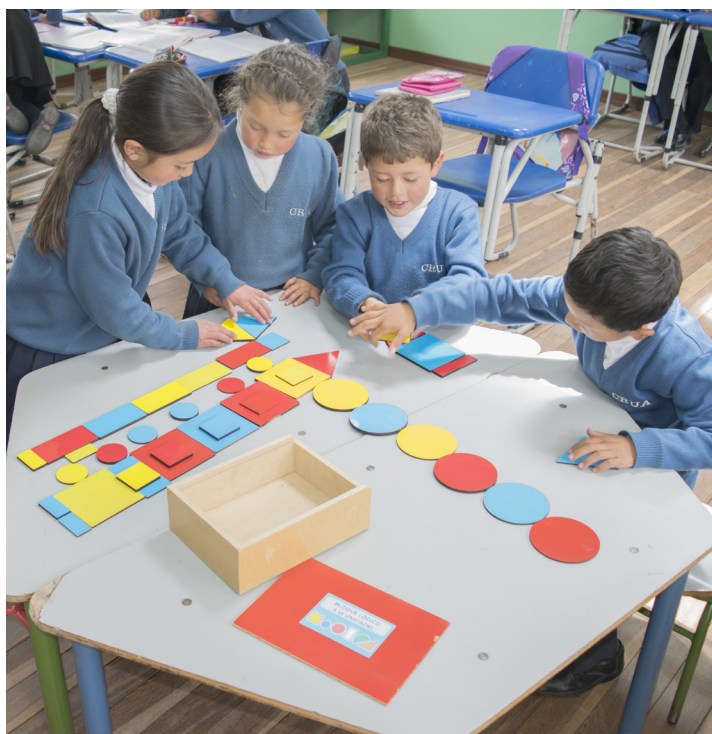
también proporciona una vía a través de la cual pueden producirse la reconstrucción de la sociedad y la reintegración de las comunidades.

La educación no puede imitar las estructuras que se observan en la sociedad ni las utopías que no pueden situarse en las realidades actuales. En cambio, puede extraer los rasgos de la sociedad que ilustran el idealismo del futuro y utilizarlos para criticar y transformar (Dewey 1990). En el contexto de Colombia, por lo tanto, la educación es fundamental para afrontar las causas y los efectos del conflicto mediante un enfoque que privilegie la participación y la cooperación, y promueva el desarrollo de la paz. El aprendizaje cooperativo es un elemento integral -incluso central- de este enfoque.

A medida que Colombia persigue la paz y los principios democráticos, las prácticas pedagógicas deben moldearse para promover el diálogo y el debate, y fomentar el compromiso cívico y la cohesión. Mientras que la enseñanza tradicional considera el aprendizaje como un asunto exclusivo e individual, se necesitan innovaciones en las escuelas y las aulas que transformen la educación en un esfuerzo necesariamente colectivo y cohesivo, de manera que los ideales cívicos necesarios para la ciudadanía se integren y fomenten en el sistema, y repercutan en la sociedad.

Además, como economía emergente, es imperativo que Colombia sea capaz de preparar a sus ciudadanos para participar en mercados internacionales competitivos. Un informe de la OCDE de 2014 muestra que si bien los resultados de los estudiantes en las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) aumentaron entre 2006 y 2009, son insuficientes para impulsar una mayor innovación y crecimiento, aspectos necesarios para la supervivencia y el avance de la economía. Estos mercados competitivos exigen personas que no solo tengan un buen rendimiento académico, sino que también sean capaces de pensar de forma crítica, trabajar en colaboración, comunicarse eficazmente, influir y actuar en entornos difíciles. Es imperativo que estas capacidades se ejerciten dentro del sistema educativo de manera que faciliten la transición al mercado laboral.

Los principios y prácticas de cooperación en el aula tienen el potencial, cuando se aplican adecuadamente, de crear un cambio poderoso



y sostenible en las actitudes y acciones de los estudiantes. FEN ha creado un enfoque pedagógico que entiende y operacionaliza estos principios, como una contribución importante a la construcción de un país pacífico y productivo.

3. La Cooperación en Escuela Nueva Activa®

La Fundación Escuela Nueva tiene como objetivo mejorar la vida de los más desfavorecidos a través de un modelo educativo centrado en el estudiante. La integración sistemática de los principios cooperativos en el modelo sirve como catalizador fundamental de los resultados de mejora, como se mostrará en este capítulo.

Desde sus inicios, Escuela Nueva Activa® (ENA) ha prestado atención tanto a los resultados académicos como a los afectivos, basándose en la naturaleza recíproca y reforzadora de ambos. En consecuencia, las prácticas pedagógicas dentro de ENA mantienen un equilibrio preciso entre el aprendizaje cooperativo y personalizado, reconociendo la interdependencia de ambos. Así, aunque existe una tensión inherente entre los dos, el modelo aprovecha el avance flexible para que el individuo desarrolle su inteligencia afectiva, alentando a los estudiantes capaces a ayudar y apoyar a sus compañeros y -por lo tanto- a desarrollar competencias esenciales para la cohesión social.

La cooperación está en el centro de Escuela Nueva Activa®. Se manifiesta tanto en un sentido técnico, a través de instrucción y actividades explícitas, como en un sentido temático a través de su influencia implícita en las vidas y acciones de estudiantes, padres, maestros y comunidades. En el primer caso, el modelo se basa en la aplicación deliberada de los principios cooperativos a las estructuras y estrategias aplicadas en el aula y en la escuela. En el segundo, la comprensión inherente de los principios subyacentes de la cooperación afecta a todas las interacciones entre estudiantes, escuelas y comunidades. Así pues, aunque la cooperación se aplica en todas las aulas y escuelas del mundo, ENA ofrece una interpretación única de las estructuras y estrategias que componen la cooperación, y una excelente ilustración de cómo se sintetizan para optimizar los resultados

3.1 Marco conceptual

La cooperación en Escuela Nueva Activa® se lleva a cabo, como se ha dicho, a través de técnicas explícitas y temas inherentes. Aunque las intervenciones no están categorizadas como tales, esto crea un marco conceptual que facilita el análisis y la comprensión de su aplicación en ENA. Es importante señalar que, aunque estas categorías han sido aisladas para el análisis, a menudo se superponen y se entrecruzan; su impacto radica, en última instancia, en la integración de estas categorías en una aplicación cohesiva.

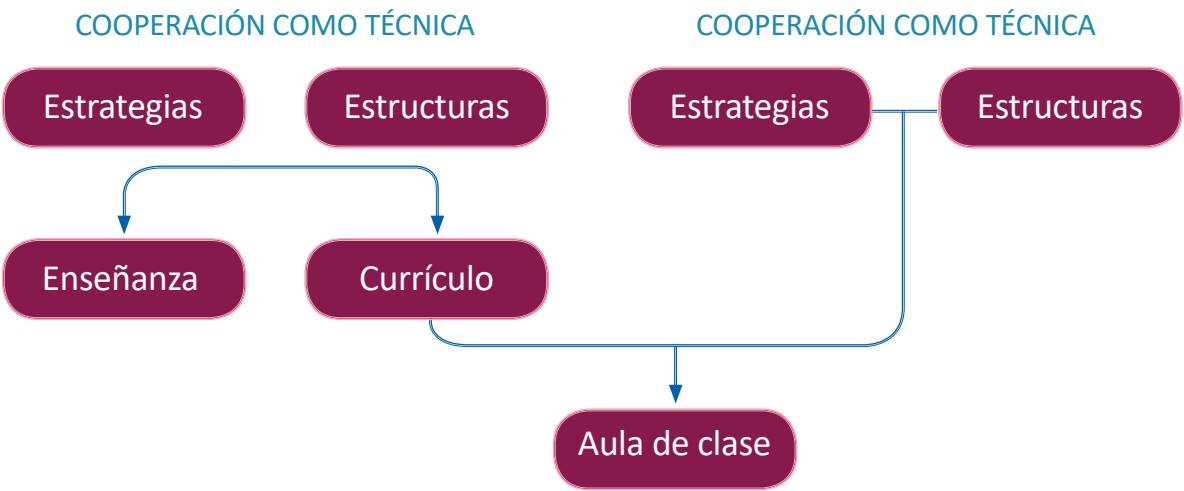


Gráfico 2. Conceptualiza las conexiones entre estos componentes e ilustra cómo los principios cooperativos se realizan en la práctica; un análisis que examina cada componente sigue a continuación.

3.2 Cooperación como técnica

En su implementación explícita de los principios cooperativos, ENA aplica un conjunto de estructuras y estrategias que crean las condiciones para la cooperación y la estimulan; los elementos significativos se analizan a continuación.

3.2.1 Estructura del aula de clase

Las aulas ENA contienen elementos que promueven la interacción y la interdependencia. Los estudiantes se sientan en grupos circulares, lo que garantiza una interacción frecuente cara a cara y la formación de una comunidad de aprendizaje. Al relacionarse activamente unos con otros, se anima a los estudiantes a compartir información y materiales, así como a debatir y dialogar continuamente con los compañeros. Esto tiene una serie de implicaciones significativas: inicialmente, los estudiantes pueden recibir ayuda inmediata de sus compañeros y, a su vez, también pueden apoyarlos. Esto crea un entorno seguro y de apoyo en el que desarrollan la confianza y la preocupación por los demás. A continuación, tienen la oportunidad de consolidar el aprendizaje mediante la explicación y la interacción con otros, desarrollar la confianza en la comunicación y su elocuencia, y enfrentarse a puntos de vista diversos y diferentes.

Las aulas ENA también tienen Rincones de Aprendizaje donde los estudiantes pueden acceder a libros y materiales educativos. Estos sirven para crear un sentido de interdependencia, ya que los estudiantes reconocen la necesidad de compartir los recursos y asegurarse de cuidarlos para sí mismos y para los demás.

Podría decirse que una característica única de las aulas de Escuela Nueva Activa® es la incidencia de estructuras que, de forma sutil pero significativa, fomentan elementos de cooperación. El “Autocontrol de Asistencia”, en el que se espera que los estudiantes controlen su propia asistencia, promueve tanto la responsabilidad individual como la interdependencia; los estudiantes tienen el derecho y la responsabilidad de mantener sus propios registros, y también se les anima a observar la asistencia de sus compañeros y a ofrecer ayuda a los ausentes. Mientras que en un aula tradicional el profesor lleva a cabo estas tareas administrativas, en el aula activa de ENA se promueve el compromiso de los estudiantes con el entorno escolar. Del mismo modo, el “Correo de la Amistad” permite a los estudiantes reflexionar sobre sus interacciones y elogiar y agradecer a sus compañeros. Este sirve para reforzar el procesamiento inmediato de la cooperación durante el aprendizaje, a través de un mecanismo permanente y, en particular. El “Correo de la Amistad” hace hincapié en la preocupación, la compasión y la cohesión.



Así, a través de las técnicas mencionadas, la configuración del aula ilustra que Escuela Nueva Activa® se centra en el estudiante y en la comunidad de aprendizaje. Al no centrar la atención en el profesor, como en las aulas tradicionales, se anima al estudiante a desarrollar autonomía y responsabilidad como estudiante activo y comprometido.

3.2.2 Estructura del currículo

El currículo es un elemento central de Escuela Nueva Activa®. Si bien está estrechamente alineado con los estándares curriculares nacionales y las competencias asociadas, el diseño y la entrega del currículo a través de las Guías de Aprendizaje ENA es tal que es una herramienta crítica para facilitar la cooperación en el aula.

Las Guías de Aprendizaje ENA integran los contenidos con los principios del aprendizaje cooperativo. La construcción de las Guías de Aprendizaje permite a los estudiantes completar las actividades a través de la interacción y el apoyo de otros estudiantes, y con la intervención del profesor en los momentos críticos. Los estudiantes asimilan los contenidos a partir de esta interacción, en lugar de hacerlo únicamente a través de las instrucciones del docente, como ocurre en las aulas tradicionales.

El lenguaje se utiliza con gran eficacia en las Guías de Aprendizaje: el uso sistemático de los términos “*nosotros*” y “*nuestro*” crea inmediatamente una sensación de colectividad e implica que las actividades solo pueden completarse eficazmente mediante el esfuerzo colectivo. Además, se utiliza para integrar explícitamente los principios de cooperación, mediante el uso de instrucciones como “*expresamos nuestras opiniones*” y “*nos aseguramos de que todos participen*”. De este modo, los estudiantes se ven arrastrados de forma sutil, pero segura, a cooperar constantemente entre sí.

El aprendizaje es, por tanto, una actividad social significativa, en la que las Guías de Aprendizaje ENA orientan a los estudiantes hacia la discusión y el debate a medida que se comprometen con las ideas e integran nuevos conocimientos.

Este diálogo constante garantiza que los estudiantes puedan compartir su comprensión de los conceptos, y enfrentarse a otras comprensiones que consolidan o modifican sus interpretaciones iniciales. A través de este proceso refuerzan sus nociones conceptuales, lo que les permite la aplicación de conceptos a contextos desconocidos o desafiantes; un elemento significativo del aprendizaje y la comprensión. También desarrollan la confianza necesaria para comunicarse con eficacia y eficiencia, para argumentar elocuentemente sus opiniones frente a los demás y para ofrecer empatía y apertura a otras perspectivas o enfoques.

Las Guías de Aprendizaje ENA también promueven la participación de los padres y las familias, al pedir a los estudiantes que “*incluyan a su familia en este proceso*”. A menudo, las actividades requieren la participación activa de los familiares, solicitando a los estudiantes que las realicen con ellos, creando así la noción de que el aprendizaje no se produce de forma aislada sino a través de la interacción y el compromiso con los demás. De este modo, las Guías de Aprendizaje aprovechan los conocimientos y habilidades de las familias para mejorar el aprendizaje, así como para crear un sentimiento de comunidad de aprendizaje que se extiende más allá de la escuela.

Al igual que el aula, también el currículo está concebido para fomentar la responsabilidad individual. Las Guías de Aprendizaje ENA están estructuradas de acuerdo con el modelo de Liberación Gradual de Responsabilidad: los estudiantes pasan de comprender e investigar conceptos juntos a aplicarlos y consolidarlos de forma independiente. En cada etapa, se pide a los estudiantes: “*muestro (mi) trabajo al profesor para evaluar (mi) progreso*”, lo que garantiza que todos los estudiantes han realizado las actividades y demostrado las competencias asociadas.

Las Guías de Aprendizaje ENA suelen ser compartidas por los estudiantes y utilizadas a lo largo de los años. Incluso en este caso existe la noción de interdependencia, ya que se espera de los estudiantes se aseguren que las Guías se mantengan en buen estado. Además, un comité del Gobierno Estudiantil se encarga de recoger, organizar y guardar las Guías de

Aprendizaje cada día, y alistarlas para el día siguiente. Una actividad tan sencilla sirve para mostrar a los estudiantes que sus acciones afectan a las de los demás y viceversa, fomentando así la preocupación social, la cortesía y la consideración.

3.2.3 Estrategias instruccionales

Escuela Nueva Activa® entiende las pedagogías cooperativas como instrumentales para la instrucción, y por ello capacita a los docentes para crear condiciones de cooperación en todo momento. Aunque la planificación y la preparación se proporcionan a través del currículo, es importante señalar que estas garantizan que tanto los profesores como los estudiantes tengan objetivos claros para la lección. Esto, a su vez, les confiere autonomía para participar activamente en su aprendizaje, ya que docentes y estudiantes son conscientes de lo que se debe lograr.

En un cambio drástico de la noción del profesor como dictador e impartidor de instrucción, los maestros son formados como facilitadores que se centran en el desarrollo de los estudiantes como aprendices. Para ello es fundamental la idea de que el profesor ya no es la única fuente de información y apoyo, sino que los estudiantes son agentes del aprendizaje que se apoyan mutuamente mientras que el docente interviene en los momentos claves. Estos momentos

en los que el docente interviene son cruciales ya que la cooperación eficaz requiere de una enseñanza explícita de las actitudes y acciones que la acompañan. Por lo tanto, el profesor se asegura de que los estudiantes aprendan estrategias para comunicarse claramente entre sí, para identificar y abordar conflictos, y para traducir las interacciones en aprendizaje. El docente también fomenta la autonomía del estudiante, ofreciéndole opciones sobre cómo puede encontrar la información requerida en lugar de revelar las respuestas. ENA, por tanto, crea una revolución importante en las actitudes del profesor, capacitándole para entender el aprendizaje del estudiante en un sentido holístico y multidimensional, y para verse a sí mismo como facilitador del crecimiento tanto afectivo como académico. De esta manera, los maestros se alejan de las prácticas tradicionales de enseñanza que depositan el contenido en los estudiantes, hacia pedagogías innovadoras que construyen cuidadosamente relaciones y ambientes que fomentan la curiosidad, la autonomía y la responsabilidad.

Escuela Nueva Activa® empodera a los profesores para que funcionen en este entorno transformado, formándolos tal y como se espera que enseñen; así, su formación ejemplifica las estructuras y estrategias cooperativas que acabarán aplicando. Los Manuales de Capacitación Docente imitan las Guías de Aprendizaje ENA, fomentando la interacción y creando un sentido de interdependencia entre el maestro y la comunidad, a través de actividades que le



piden compartir conclusiones con sus colegas, y comprometerse con los padres en el proceso de comprensión del enfoque pedagógico de ENA.

3.3 La cooperación como tema

La comprensión y apreciación implícita de los principios cooperativos se encuentra presente en el enfoque de Escuela Nueva Activa® e influye en las interacciones entre los estudiantes, las escuelas y las comunidades. A continuación, se destacan los elementos significativos.

3.3.1 Escuela

El enfoque de ENA fomenta la cooperación en toda la escuela, entre estudiantes, profesores y administradores. La creación de un Gobierno Estudiantil es una intervención única, ya que los estudiantes interesados son elegidos para liderar en la escuela a través de distintos comités (de deportes, medio ambiente, entre otros). Dichos estudiantes colaboran estrechamente con la comunidad educativa para mejorar y potenciar el centro educativo.

Diversos estudios sobre ENA han destacado al Gobierno Estudiantil como una estructura que promueve el desarrollo social, la democracia, la participación y los derechos. Es también, de manera importante, una estructura que promueve principios cooperativos, ya que ilustra la interdependencia de los estudiantes entre sí y con

la administración. Comparte la responsabilidad del éxito de la escuela, que antes recaía únicamente en los maestros y la administración, con los estudiantes, que aceptan colectivamente el derecho y la responsabilidad de emprender actividades que afectan a toda la escuela.

El enfoque de ENA también facilita la cooperación entre profesores, empezando por los microcentros, en los que los profesores se reúnen periódicamente para actualizar su formación, compartir y reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas. Los docentes también participan en la Comunidad de Aprendizaje global de Escuela Nueva Activa®, formándose y compartiendo ideas e información. En consecuencia, existe un claro sentimiento entre los profesores de que cada uno contribuye a una comunidad educativa global, y que su éxito depende del éxito de sus colegas y estudiantes; una noción que guía e influye en todas sus interacciones. Esto se traduce a menudo en que los maestros se involucren en diferentes interacciones todos los días, compartiendo y apoyándose mutuamente para desarrollar habilidades y reflexionar sobre sus estrategias.

3.3.2 Comunidad

Las escuelas que emplean el enfoque activo de Escuela Nueva mantienen estrechos vínculos con la comunidad. Esto es inherente al currículo, que anima a los estudiantes a comprometerse con ella para aprender en contexto y aplicar lo aprendido en sus vidas, y comprende actividades como la creación de un calendario de



eventos, un mapa y una monografía sociocultural de la comunidad. También se manifiesta en la participación de esta en los consejos y las actividades escolares, así como en la familiarización de los docentes con la comunidad y sus contribuciones a la vida comunitaria.

Por lo tanto, Escuela Nueva Activa® fomenta interacciones horizontales más que verticales entre las partes interesadas, permitiendo relaciones multidimensionales que son recíprocas y se refuerzan.

Hay una noción implícita pero integral de interdependencia en esto también, ya que la escuela depende del apoyo de la comunidad, y al mismo tiempo, la comunidad depende de la escuela para funcionar como un sitio que brinda protección, seguridad y cohesión social, cuyos efectos se infunden a través de la vida comunitaria.

Así pues, es evidente que la cooperación está presente en todo el enfoque de Escuela Nueva. Aunque la aplicación e integración de las estructuras y estrategias varía de una escuela a

otra, está claro que sustentan el funcionamiento del modelo. Es importante señalar aquí que este enfoque no considera a los estudiantes como objetos de los principios y procesos cooperativos, sino que los reconoce como participantes activos y los invita a “mejorar el proceso de aprendizaje cooperativo”.

4. Resultados e impacto

La incorporación de la cooperación en Escuela Nueva Activa® ha tenido un impacto significativo en los estudiantes y los docentes, y en el cambio de la conversación sobre la educación en Colombia y en otros lugares. El gráfico 3 ilustra cómo el modelo conduce a transformaciones en las actitudes y acciones, lo que a su vez lleva a resultados académicos, afectivos y sociales.

Esta sección analiza las diferentes dimensiones del impacto del modelo, basándose en pruebas de estudios existentes, observaciones recientes de escuelas y aulas ENA, y conversaciones con directivas, maestros y estudiantes.

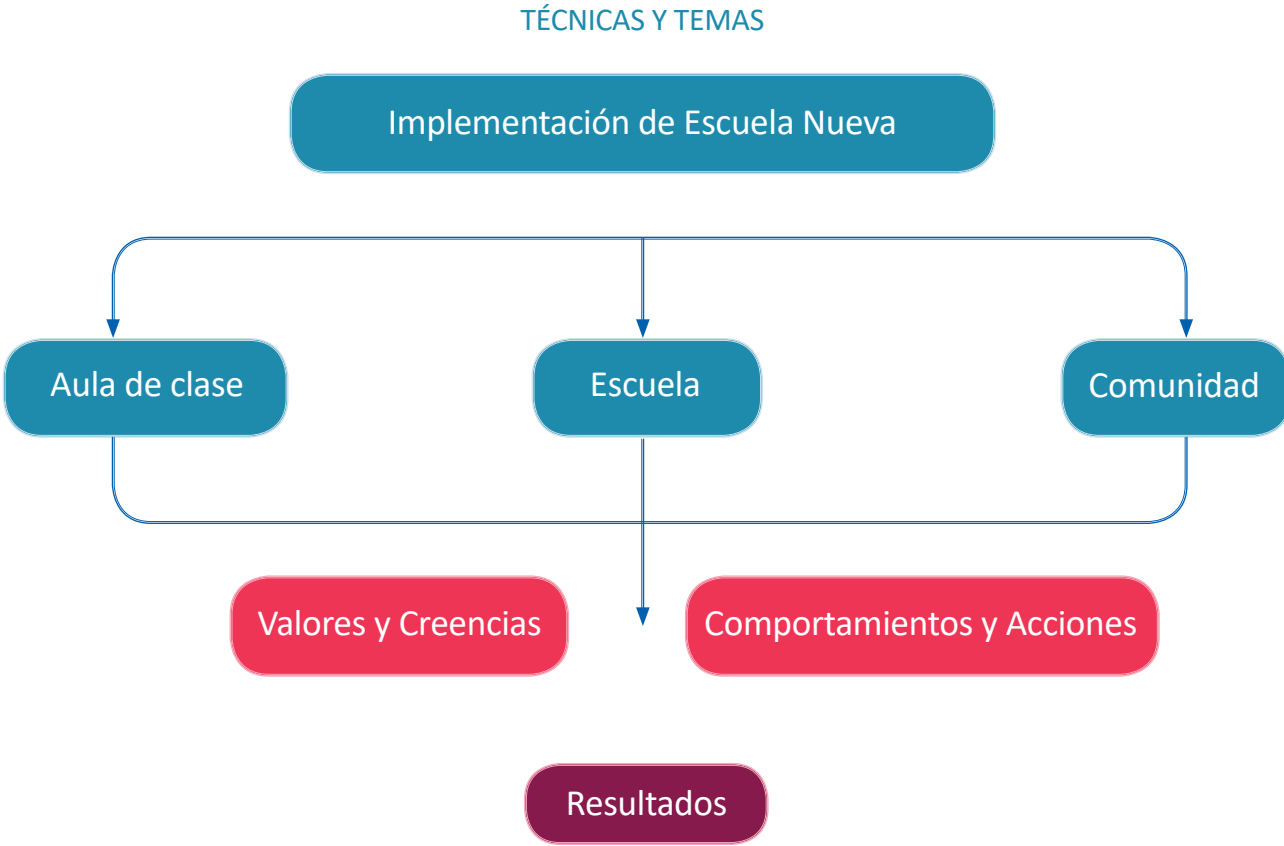


Gráfico 3.

4.1 Impacto estudiantil

Escuela Nueva Activa® fomenta un entorno de aprendizaje en el que los estudiantes desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes a través de la exposición no solo al profesor y a los contenidos, sino también a sus compañeros. El uso de estrategias cooperativas impulsa tanto el aumento de la autoconciencia y la autoeficacia en los individuos, como la conciencia y la integración social, lo cual confluye para mejorar y avanzar en el logro académico y afectivo.

La cooperación en el aula produce una serie de resultados cognitivos como el pensamiento crítico, la concentración, la transferencia del aprendizaje, el razonamiento y la retención. Varias evaluaciones de Escuela Nueva Activa® enfatizan la ocurrencia de estos resultados a través de estudios de rendimiento académico, mostrando que los estudiantes de tercer grado de ENA obtuvieron mejores resultados en Español y Matemáticas en comparación con los estudiantes de tercer grado de escuelas convencionales; esto es válido para los resultados de Español en quinto grado (Colciencias, 1982; Castillo & Rojas, 1989; Psacharopoulos, Rojas & Vélez, 1993; McEwan, 1998). Estos estudios se encuentran respaldados por los resultados estadísticos de SABER, las pruebas nacionales estandarizadas de Colombia, que ilustran que el rendimiento académico medio en los colegios que han implementado ENA es superior al de los colegios convencionales (Pitt 2002).

La cooperación en el aula también sirve para fomentar el compromiso, la inversión, la independencia, el autoconocimiento, la autoestima y el liderazgo. Como los estudiantes interactúan constantemente con sus compañeros, el aprendizaje se hace relevante y significativo, lo que aumenta el compromiso con el entorno escolar y con el estudio. Como el refuerzo se ofrece a través de múltiples medios, los estudiantes pueden sentirse incluidos y exitosos; la oportunidad de recibir comentarios constructivos inmediatos en un entorno cooperativo garantiza que los estudiantes puedan acceder al estímulo y la ayuda. Así, la motivación extrínseca se traduce finalmente en motivación intrínseca que fomenta la independencia, el amor por el aprendizaje y el liderazgo. Chesterfield (1994) apoya tal afirmación, demostrando que los estudiantes de ENA

son más aptos para dirigir a otros en la realización de tareas.

Los mismos estudios citados anteriormente demuestran que los índices de repetición y deserción escolar se reducen en las escuelas ENA; por lo tanto, se puede suponer que el mayor compromiso y la mayor oportunidad de éxito en Escuela Nueva Activa® promueven la retención.

La integración de los principios cooperativos en las prácticas pedagógicas crea un ambiente democrático basado en un fuerte sentido de los



valores cívicos. De este modo, los estudiantes tienen la oportunidad de participar en el razonamiento moral y ético, de identificar y abordar los prejuicios mediante el encuentro y el compromiso con la diversidad de personas y perspectivas, y de interiorizar las ideas de identidad y ciudadanía en la comunidad. Al participar y cooperar en esfuerzos colectivos para conseguir logros, los estudiantes desarrollan actitudes democráticas, que impulsan la integración y la cohesión social. Un entorno cooperativo elimina la competencia, por lo que los estudiantes tienden a ayudarse y apoyarse mutuamente.

Los estudios sobre la aplicación de Escuela Nueva Activa® en Guatemala evidencian que los estudiantes demuestran actitudes igualitarias, eficacia interpersonal y mayor participación (Chesterfield 1994). También avanzan en los indicadores democráticos, incluida la capacidad de expresar ideas igualitarias, practicar la interacción con compañeros y adultos, e implicarse en la vida escolar y comunitaria. Estos resultados se atribuyen a un entorno estable y de apoyo en el aula, donde los estudiantes son libres de compartir ideas y opiniones y aprenden a turnarse espontáneamente, a elegir entre opciones viables y a influir positivamente en los demás, tanto en el aula como a través del Gobierno Estudiantil y la participación en la comunidad.

4.1.1 Escuela Activa Urbana®

En septiembre de 2014 se llevó a cabo una evaluación en las sedes de Escuela Activa Urbana®. Se aplicó un instrumento exhaustivo para evaluar las percepciones de los estudiantes sobre los principios cooperativos y las condiciones del aula que favorecen la cooperación en cuatro escuelas: dos que participaron en el programa durante un periodo de tiempo determinado y dos que tenían la intención de participar en el futuro. Aunque los resultados del estudio no están disponibles en el momento de escribir estas líneas, las observaciones y conversaciones mantenidas en el transcurso de la evaluación sugieren que los estudiantes tenían una mayor propensión a participar en clase, una mayor concentración y atención, y eran capaces de guiarse a sí mismos y a sus compañeros para completar tareas. Se

pretende que la información obtenida sirva para analizar la correlación entre las percepciones de los estudiantes sobre la cooperación, el rendimiento académico y los resultados afectivos, incluidas la autoestima y las actitudes cívicas.

Dado que el modelo de Escuela Nueva Activa® conceptualiza el aprendizaje cooperativo como un tema que impregna todos los aspectos de interdependencia e interacción entre comunidades, escuelas y estudiantes, y además concibe el aprendizaje cooperativo como una técnica que influye en la transformación de los valores y creencias de los estudiantes, el uso de principios cooperativos conduce a comportamientos y acciones transformadoras. En última instancia, Escuela Nueva considera que estos principios cooperativos conducen a la transformación social en contextos específicos a través de la mejora de los resultados académicos, afectivos y sociales. De la misma manera, estos se manifiestan de manera sutil pero significativa para inspirar el cambio y la cohesión en toda la sociedad.

4.1.2 Círculos de Aprendizaje Escuela Nueva®

Los Círculos de Aprendizaje de Escuela Nueva® son una adaptación única del modelo ENA diseñada para atender las necesidades de los estudiantes desplazados como consecuencia del conflicto en Colombia y que ilustra el potencial del enfoque para promover el cambio y la cohesión. Creado, implementado y evaluado con éxito en el 2003, el programa funciona en pequeños espacios de aprendizaje, generalmente fuera de la escuela, que apoyan



la transición de los estudiantes desplazados al aula convencional. Al abordar las dificultades de integración y adaptación de estos niños, los Círculos de Aprendizaje de Escuela Nueva® promueven prácticas pedagógicas que promueven un entorno afectuoso y compasivo.

Incluso cuando el programa utiliza explícitamente principios cooperativos dentro de la instrucción y el currículo, también hay un hecho implícito de cooperación en el establecimiento de un entorno de aprendizaje seguro y estable. Reconocer el impacto de la violencia en las vidas, actitudes y acciones de estos niños exige un enfoque que dote a los estudiantes de independencia y autonomía para crear y contribuir a una comunidad solidaria, y que se base en los esfuerzos colectivos de todos los estudiantes para apoyarse mutuamente. Así, la creación de un espacio pacífico y productivo depende de los esfuerzos de profesores y estudiantes, y de la capacidad de reflexionar, mejorar y reformar juntos sus circunstancias.

Un entorno de este tipo garantiza que los estudiantes no se vean alienados por la pérdida de aprendizajes debida al desplazamiento, y los anima a formar una comunidad solidaria y cooperativa a través de la enseñanza y el aprendizaje entre iguales. Esta comunidad es fundamental tanto para permitir el progreso académico como para establecer un entorno de aprendizaje seguro y estable, adaptado a las sensibilidades de los niños. Además, crea un entorno en el que se comprenden y aplican las competencias y los valores cívicos: mediante la comunicación y la interacción constructiva, la gestión de conflictos, la coexistencia pacífica y la integración social, los niños adquieren las actitudes que se esperan de un ciudadano activo, lo que sirve para aliviar su aislamiento interno y social.

4.2 Impacto del docente

Un resultado único de la intervención de Escuela Nueva es su impacto en los docentes. A través de la transformación de las conceptualizaciones tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje, Escuela Nueva Activa® ha transformado sus valores y creencias, lo que a su vez ha repercutido en sus acciones en el aula y en la escuela.

Conversaciones con maestros capacitados en Escuela Nueva Activa® sugieren que el enfoque



los alivia de la presión de planear y preparar lecciones; presentados los objetivos de aprendizaje y el alcance y secuencia en las Guías de Aprendizaje, ellos son libres de acomodar la lección al contexto de la comunidad y del aula, y de dirigir su atención a los estudiantes que requieren asistencia y apoyo adicional. Por lo tanto, sus acciones se centran en garantizar el aprendizaje, en lugar de la enseñanza.

Estas acciones se traducen en actitudes que dan poder a las capacidades del estudiante. La evidencia de observaciones obtenidas durante la evaluación mencionada sugiere que los profesores de Escuela Nueva mantienen un semblante tranquilo en el aula, lo que les permite mantener un equilibrio cuidadoso entre el control y las pedagogías constructivas. Aunque el aula está centrada en el estudiante, el profesor ejerce una autoridad implícita, garantizando que se den las condiciones de cooperación y de que el proceso de aprendizaje progrese.

Así, en contraste con las aulas tradicionales en las que los profesores ejercen la autoridad desde el frente del aula -y a menudo a través de métodos punitivos de castigo-, el modelo Escuela Nueva lleva a un cambio significativo en la mentalidad del docente. Los profesores se ven



a sí mismos como colaboradores en un proceso constructivo de aprendizaje y, en consecuencia, tratan a sus estudiantes con respeto y consideración. Contrario a lo que se puede suponer, esto les permite facilitar que los estudiantes rindan cuentas con un alto nivel de exigencia, ya que están cada vez más comprometidos e implicados con el maestro y con el aprendizaje.

Mediante el uso de técnicas cooperativas en el aula, los docentes también sugieren que aplican lo mismo en sus interacciones con sus colegas. Los profesores de ENA se ven a sí mismos como parte de un esfuerzo educativo colectivo, es así como están motivados para reunirse con regularidad y compartir estrategias y retos para aprender a superarlos. Las conversaciones con los profesores también sugieren que están más implicados en la vida escolar fuera del aula, tomando la iniciativa de dirigir actividades escolares y comunitarias y de colaborar con los padres y las familias.

4.3 Cambiando la conversación

Un resultado fundamental del enfoque de Escuela Nueva Activa® ha sido su contribución al

debate sobre una educación eficaz para todos. Diversos estudios demuestran que el mantenimiento y la ampliación de Escuela Nueva han servido para cambiar la forma de entender la enseñanza y el aprendizaje en todo el mundo. La puesta en práctica de un enfoque que prioriza no solo los resultados académicos sino también los afectivos -mediante el uso de principios y pedagogías cooperativas- ha aumentado la atención sobre la necesidad de una educación integral y completa, que interactúe con todas las dimensiones del desarrollo de los estudiantes. A través de la mejora continua y el fortalecimiento operativo del modelo, también ha servido como referencia metodológica para el aprendizaje cooperativo en acción. La gran escala en la que el enfoque de Escuela Nueva es entendido o implementado ha cambiado esta conversación en Colombia, donde la enseñanza y el aprendizaje se entienden de manera dramáticamente diferente a como se entendían hace cinco décadas.

En un contexto que requiere la promoción de la participación y la paz, también ha puesto de relieve la utilidad de un enfoque educativo que ha ampliado el énfasis tradicional en el logro individual a un enfoque en los resultados colectivos. Así, Escuela Nueva Activa® ofrece una ilustración completa de cómo la educación puede contextualizarse para catalizar el avance del país, y cómo esto comienza con la operacionalización de pedagogías cooperativas innovadoras en enfoques inmediatos y accionables. De este modo, ha cambiado la comprensión de la naturaleza crítica de la educación para el desarrollo.

4.4 Cuestiones de aplicación

Como se ha mencionado previamente, lograr resultados óptimos utilizando la cooperación en el aula depende de una implementación efectiva y consistente. En este contexto, vale la pena ilustrar que la aplicación del modelo de Escuela Nueva Activa® varía enormemente entre las escuelas. Dada la escala y dispersión de las sedes que implementan el enfoque, es inevitable que la efectividad de la implementación sea inconsistente.

McEwan (1998) identifica que los logros se ven limitados por la ausencia de todos los aspectos obligatorios del modelo; como los componentes

están diseñados para trabajar juntos y sirven para reforzarse mutuamente, una implementación incompleta no puede lograr resultados ambiciosos. Por ello, la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente (FEN) ha tomado medidas importantes para abordar estas incoherencias, mediante la introducción de herramientas de evaluación que valoran el nivel de implementación.

Incluso en el caso de una sólida implementación de ENA, es evidente que la comprensión y la aplicación de los principios cooperativos no son necesariamente deliberadas. Más bien el modelo, a través de sus estructuras y estrategias, incorpora estos principios a la práctica. Por lo tanto, es totalmente posible que las buenas escuelas con resultados excelentes estén logrando estos objetivos sin un esfuerzo explícito para implementar los elementos cooperativos. Sin embargo, FEN reconoce que la comprensión de los fundamentos teóricos del enfoque es fundamental para mejorar su aplicación; este estudio pretende servir como detonante de dicho esfuerzo.

5. De la cooperación a la colaboración

La colaboración se produce en una situación en la que dos o más personas aprenden o intentan lograr algo juntas (Dillenbourg 1999). Sin embargo, mientras que el aprendizaje cooperativo facilita la consecución de un resultado específico a través de una organización e instrucción cuidadosas, la colaboración permite a los estudiantes asumir el control total de un resultado trabajando, cambiando y mejorando juntos (Matthews 1995). Aunque ambos se superponen de manera notable, en el modelo cooperativo son los docentes quienes controlan el proceso y los procedimientos de aprendizaje, mientras que en el modelo colaborativo son los estudiantes quienes lo gestionan.

Los estudiantes avanzan del aprendizaje cooperativo al colaborativo a medida que ganan confianza y capacidades. Escuela Nueva Activa® ha empleado esta

conceptualización para extender el tema de la cooperación a entornos educativos alternativos, utilizando enfoques colaborativos para audiencias únicas, adultas o con experiencia. En consecuencia, FEN se ha asociado con la Fundación Capital -ONG cuyo objetivo es aliviar la pobreza extrema mediante iniciativas de inclusión financiera-, en un esfuerzo por integrar tales prácticas pedagógicas en su enfoque.

El proyecto, que sigue el modelo ENA, busca lograr cambios en las actitudes financieras de las familias en situación de pobreza, a través de la educación en el manejo de recursos financieros, el uso de servicios financieros y el desarrollo de habilidades empresariales y sociales. La aplicación de principios de aprendizaje colaborativo es particularmente útil en este contexto, ya que este cambio requiere el desarrollo de un espíritu de participación y paz, así como de liderazgo, autonomía y capacidad de acción.

La colaboración requiere que los estudiantes se organicen de forma independiente y se enfrenten a los problemas sin ayuda o intervención externa. En lugar de ello, dependen del apoyo de sus propios conocimientos y de sus compañeros; en consecuencia, evalúan de forma independiente los progresos, planifican el futuro y producen resultados. El proyecto trabaja con participantes adultos, y su objetivo es cultivar sus capacidades de actuación y reflexión para que incorporen prácticas financieras positivas en sus vidas. Dadas las realidades de los participantes y su falta de acceso a conocimientos especializados, los principios de colaboración



sirven para cultivar su capacidad de abordar de forma independiente y colectiva los retos, transformar sus prácticas financieras y apoyarse mutuamente dentro de una comunidad con objetivos compartidos.

Así pues, dado que Escuela Nueva Activa® tiene como objetivo fundamental hacer del estudiante el centro de la educación, sigue buscando formas de aprovechar las poderosas pedagogías de la cooperación y la colaboración en diversos contextos.

6. Conclusiones y recomendaciones

El enfoque ENA en el aula y la escuela y en sus aplicaciones alternativas, presenta una ilustración cabal de los principios cooperativos en la práctica. La fuerza del enfoque radica en su capacidad para operacionalizar las estructuras y estrategias de la cooperación y aplicarlas de manera integrada. Esto conduce a una centralidad de la cooperación en la enseñanza y el aprendizaje que permite mejorar el rendimiento académico, potenciar los atributos afectivos y fomentar la preocupación y la cohesión colectivas.

La cooperación en ENA se entiende e implementa en un sentido avanzado y se incorpora en todos los aspectos del enfoque; se extiende más allá de una técnica de aula, a un tema que influye en todos los intercambios entre los estudiantes, la escuela y la comunidad. Los elementos críticos de la cooperación -interdependencia positiva, promoción de la interacción, metacognición, responsabilidad y heterogeneidad- son, por tanto, implícita y explícitamente evidentes en todo el proceso y se utilizan para transformar la experiencia de enseñanza y aprendizaje.

El modelo ENA ofrece un ejemplo oportuno en el contexto de Colombia. A medida que la educación se convierte en uno de los puntos centrales de la agenda, con el presidente Santos articulando aspiraciones para que Colombia encabece los indicadores educativos en América Latina en 2025, el llamamiento a pedagogías innovadoras y adecuadas al contexto es más primordial que nunca. La cooperación como

práctica pedagógica es fundamental tanto para la paz como para la productividad, y el éxito que Escuela Nueva ha tenido en su puesta en marcha y aplicación de técnicas y temas cooperativos constituye una prueba convincente para que los hacedores de política presten atención. En particular, la adaptación del enfoque a las regiones afectadas por conflictos y su extensión a entornos alternativos tienen un gran potencial de aplicación futura; adicionalmente, funcionan como ejemplos para la educación de todo el mundo.

No obstante, los logros mencionados ofrecen un mayor margen de mejora. La cooperación es un componente tan central del enfoque de Escuela Nueva Activa® y está tan integrada en sus actividades, que a menudo es un empeño más implícito que explícito. La organización ha emprendido este estudio y conceptualización en un esfuerzo por crear una comprensión más sólida de los principios cooperativos, identificar sus manifestaciones, y fomentar una aplicación más rigurosa. Para lograr resultados óptimos, es importante que tanto profesores como estudiantes comprendan a profundidad las estructuras y estrategias cooperativas; esta conciencia es fundamental para fomentar la eficacia del enfoque. En consecuencia, es aconsejable que FEN aproveche este estudio para examinar, cuando el tiempo y los recursos lo permitan, en qué medida estos elementos se abordan explícitamente en el currículo y la formación, y para desarrollar un enfoque más deliberado de la aplicación entre los formadores de docentes y los profesores.

También es deseable que FEN resalte en sus documentos el uso exitoso de los elementos cooperativos en su modelo; aunque la interacción y la responsabilidad se ilustran a menudo, se puede hacer más hincapié en la interdependencia que se logra. Dado que la integración única de técnicas y temas cooperativos contribuye de manera decisiva al logro de resultados académicos y sociales, es imperativo que se enfatice esta conexión.

Por lo tanto, es evidente que FEN se ha comprometido a avanzar en su enfoque innovador y a seguir logrando resultados para los niños y las comunidades mediante el uso de principios cooperativos.

Referencias

- Abdazi, H. (1984). Ability grouping: Effects on academic achievement and self-esteem in a southwestern school district. *Journal of Educational Research*, 77(5), 287-292.
- Allport, G., & Ross, J. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of personality and social psychology*, 5(4), 432.
- Ames, G., & Murray, F. (1982). When two wrongs make a right: Promoting cognitive change by social conflict. *Developmental Psychology*, 18, 894-897.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw classroom*. California: Sage.
- Baloche, A. (1998). *The cooperative classroom: Empowering learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bassett, C., McWhirter, J., & Kitzmiller, K. (1999). Teacher implementation of cooperative learning groups. *Contemporary Education*, 71(1), 46-50.
- Bell, N., Grossen, M., & Perret-Clermont, A. (1985). Socio-cognitive conflict and intellectual growth. In M. Berkowitz (Ed.). *Peer conflict and psychological growth*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bennett, N., & Cass, A. (1989). The effects of group composition on group interactive processes and pupil understanding. *British Educational Research Journal*, 15(1), 19-32.
- Bennett, N. (1990). Cooperative learning in classrooms: processes and outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(4), 561-594.
- Biott, C. (1987). Cooperative group work: pupils and teachers' membership and participation. *Curriculum*, 8(2), 5-14.
- Cameron, J., & Pierce, W. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64, 363-423.
- Chesterfield, R. (1994). *Indicators of Democratic Behavior in Nueva Escuela Unitaria (NEU) Schools*. Research Report. Guatemala: Academy for Educational Development, Juárez and Associates, Inc., and IDEAS Ltd USAID.
- Cohen, E. (1972). Sociology and the classroom: Setting the conditions for teacher-student interaction. *Review of Educational Research*, 42(4), 441-452.
- Cohen, E. (1986). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College.
- Cohen, E., Lotan, R., Abram, P., Scarloss, B., & Schultz, S. (2002). Can groups learn? *Teachers College Record*, 104(6), 1045-1068.
- Craik, F., & Lockhart, R. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 11(6), 671-684.
- Dewey, J. (1990). *The School and Society. The Child and the Curriculum: a Centennial Edition*. Chicago: The University of the Chicago Press.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*, 1-19.
- Gunderson, B., & Johnson, D. (1980). Building positive attitudes by using cooperative learning groups. *Foreign Language Annals*, 13, 39-46.
- Hallinan, M., & Sorensen, A. (1983). The formation and stability of instructional groups. *American Sociological Review*, 48(6), 838-851.
- Hamm, M., & Dennis, A. 1992, *The collaborative dimensions of learning*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Holubec, E. (1992). How Do You Get There from Here? Getting Started with Cooperative Learning. *Contemporary Education*, 62, 181-84.
- Jacobs, G. (1988). Cooperative goal structure: A way to improve group activities. *ELT Journal*, 42(2), 97-101.
- Johnson, D.W. (1970). *The Social Psychology of Education*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1975). *Learning Together and Alone: Cooperation, Competition and Individualization*. New Jersey: Prentice Hall.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1978). Cooperative, competitive and individualistic learning. *Journal of Research and Development in Education*, 12(3), 3-15.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Scott, L. (1978). The effects of cooperative and individualistic instruction on students' attitudes and achievement. *Journal of Social Psychology*, 12(3), 3-15.
- Johnson, D.W., Maruyama, G., Johnson, R.T., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 89(1), 47-62.

- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and Research*. Edina: Interaction Books.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E.J. (1993). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*. Edina: Interaction Books.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.) *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*. New York: Cambridge University Press.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kagan, S. (1989). The Structural Approach to Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 47, 12–15.
- Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientation toward moral order. *Vita Humana*, 6, 11–33.
- Kuhn, D. (1972). Mechanism of change in the development of cognitive structures. *Child Development*, 43, 833–844.
- Latane, B., Williams, K., & Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 822–832.
- Levine, C., Kohlberg, L., & Hower, A. (1985). The current formulation of Kohlberg's theory and a response to critics. *Human Development*, 28, 94–100.
- Mamary, A., & Rowe, L.A. (1985). Flexible and heterogeneous instructional arrangements to facilitate mastery learning. In J. Hsia (Ed.). *Improving student achievement through mastery learning programs*. Josey-Bass.
- Mandl, H., & Renkl, A. (1993). A plea for "more local" theories of cooperative learning. *Learning and Instruction*, 3, 12–18.
- Mashile, E. (2002). Continuous professional development for educators: the state, professional councils and higher education. *South African journal of higher education*, 16(1), 174–182.
- Matthews, R. Cooper, J. Davidson, N. & Hawkes, P. (1995). Building bridges between cooperative and collaborative learning. *Change*, 34–4.
- McEwan, P. (1998). *The effectiveness of multigrade schools in Colombia*. Stanford: Elsevier Science Ltd.
- Meloth, M.S., & Deering, P.D. (1994). Task talk and task awareness under different cooperative learning conditions. *American Educational Research Journal*, 31(1), 138–166.
- Mergendoller, J., & Packer, M.J. (1989). *Cooperative learning in the classroom: A knowledge brief on effective Teaching*. San Francisco: Far West Laboratory.
- Mugny, B., & Doise, W. (1978). Socio-cognitive conflict and structuration of individual and collective performances. *European Journal of Social Psychology*, 8, 181–192.
- Murray, F.B. (1982). Teaching through social conflict. *Contemporary Educational Psychology*, 7, 257–271.
- Ministerio de Educacion Nacional (1990). *El Programa de Escuela Nueva, más y mejor educación primaria para los niños de las zonas rurales*. Bogotá: UNICEF.
- Perret-Clermont, A. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. London: Academic Press.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. New York: Harcourt Brace.
- Pitt, J. (2002). *Civic education and citizenship in Escuela Nueva schools in Colombia*. Toronto: University of Toronto.
- Psacharopoulos, G., Rojas, C., & Velez, E. (1992). Achievement Evaluation of Colombia's Escuela Nueva. *Working Papers*. Washington: Banco Mundial.
- Rich, Y., Amir, Y., & Slavin, R. (1986). *Instructional strategies for improving children's cross-ethnic relations*. Israel: Institute for the Advancement of Social Integration in the Schools.
- Roger, E., Olsen, B., & Kagan, S. (1992). About cooperative learning: A teacher's resource book. In K. Kesler (Ed). *Cooperative Language Learning*, Prentice-Hall.
- Rojas, C., & Castillo, Z. (1988). *Evaluación del programa Escuela Nueva en Colombia*, Bogotá: Instituto SER.
- Schiefelbein, E. (1991). *In search of the school of the XXI century: Is the Colombian Escuela Nueva the right pathfinder?* Santiago: UNESCO-UNICEF.
- Schunk, D. (1987). Peer Models and Children's Behavior Change. *Review of Educational Research*, 57(2), 149–74.
- Sharan, S. (1980). Cooperative Learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50(3), 241–271.

- Sharan, S., & Shachar, C. (1988). *Language and learning in the cooperative classroom*. New York: Springer-Verlag.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press.
- Skinner, B.F. (1985). Cognitive science and behaviourism. *British Journal of Psychology*, 76(3), 291-301.
- Slavin, R. (1978). Student teams and achievement divisions. *Journal of Research and Development in Education*, 12(1), 39-49.
- Slavin, R., & Tanner, A. (1979). Effects of cooperative reward structures and individual accountability on productivity and learning. *Journal of Educational Research*, 72(3), 294-298.
- Slavin, R. (1980). Effects of student teams and peer tutoring on academic achievement and time on-task. *Journal of Experimental Education*, 48(4), 252-257.
- Slavin, R. (1983). When does Cooperative learning increase student achievement. *Psychological Bulletin*, 94(3), 429-445.
- Slavin, R., & Karweit, N. (1981). Cognitive and affective outcomes of an intensive student teams learning experience. *Journal of Experimental Education*, 50(1), 29-34.
- Slavin, R. (1987). Cooperative learning: Where behavioral and humanistic approaches to classroom motivation meet. *Elementary School Journal*, 88, 9-37.
- Slavin, R. (1989). Cooperative learning and achievement: Six theoretical perspectives. In C. Ames & M.L. Maehr (Eds.). *Advances in motivation and achievement*. Connecticut: JAI Press.
- Slavin, R. (1991). *Student Team Learning: A practical guide to cooperative learning*. Washington, DC: National Education Association.
- Slavin, R. (1991). Synthesis of Research on Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 48, 71- 89.
- Slavin, R. (1992). When and why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and empirical Perspectives. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.). *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*. New York: Cambridge University Press.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Solomon, D., Watson, M., Schaps, E., Battisich, V., & Solomon, J. (1990). Cooperative learning as part of a comprehensive classroom program designed to promote prosocial development. In S. Sharan (Ed.). *Cooperative Learning: Theory and Research*. New York: Praeger.
- Skon, L., Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1981). Cooperative peer interaction vs. individual competition and individualistic efforts: Effects on the acquisition of cognitive reasoning strategies. *Journal of Experimental Education*, 73(1), 83-94.
- Stahl, R. (1992). A Context for 'Higher Order Knowledge': An Information-Constructivist (IC) Perspective with Implications for Curriculum and Instruction. *Journal of Structural Learning*, 11, 189-218.
- Talmage, H., Pascarella, E.T., & Ford, S. (1984). The influence of cooperative learning strategies on teacher practices, student perceptions of the learning environment, and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 21, 163-179.
- Thompson, K., & Taymans, J. (1996). Taking the chaos out of cooperative learning: The three most important components. *The Clearing House*, 79(2), 81-84.
- Torres, R. (1991). *Escuela Nueva: una innovación desde el Estado*, Quito: Instituto Fronesis.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wadsworth, B. (1984). *Piaget's theory of cognitive and affective development*. New York: Longman.
- Webb, N. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13, 21-39.
- Wilkinson, C. (1988). Grouping children for learning. *Review of Research in Education*, 15, 203-223.
- Wittrock, M. (1986). Students' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Yager, S., Johnson, R.T., Johnson, D.W., & Snider, B. (1986). The impact of group processing on achievement in cooperative learning. *Journal of Social Psychology*, 126, 389-397.