

MEDIACIÓN COOPERATIVA DE LA EXPERIENCIA

MODELO PEDAGÓGICO DEL COLEGIO COOPERATIVO

SAN GIL, 2021

Mediación Cooperativa de la Experiencia. Modelo pedagógico del Colegio Cooperativo.
San Gil, 2021.

Aprobado por el Consejo Directivo mediante acta No. 014 del 22 de abril de 2022.

© INSTITUTO COOMULDESA I.A.C.

Directora ejecutiva:

Sandra Yanet Estévez Medina

Rector:

William Alfonso Castillo Castro

Coordinadora:

Linda Lorena Rueda González

Psicóloga:

Lyda Sofia Gómez Castillo

Asesoría pedagógica y redacción:

Fabio Enrique Barragán Santos

Equipo de docentes:

Anggie Paola Gutiérrez Velásquez

Anyi Tatiana Becerra Larrota

Brayan Mauricio Buitrago Garcés

Javier Enrique Sepúlveda Galvis

José Guillermo Dávila Moreno

Katherynn Andrea Ortiz Torres

Laura Gisela Parra León

Luis Carlos Sierra Ortiz

Luis Eduardo Navas Acevedo

Olga Lucia Guevara Sánchez

Omaira Castillo Pico

Oscar Julián Gómez Ariza

Ronald Iván Guadrón Villamizar

Yeimi Ginne Gómez Delgado

Yonathan Gallo Martínez

Yuli Paola Rondón Castro

Sara Viviana Bueno Parra

Luz Helena Noriega Lora

Contenido

Presentación	4
Planteamientos teóricos determinantes	5
¿Para qué enseñamos?	8
¿Cómo aprendemos y cómo enseñamos?	14
¿Qué enseñamos?	22
¿Cómo evidenciamos el aprendizaje?	26
Criterios didácticos para la Mediación Cooperativa de la Experiencia	29
Secuencias didácticas para la Mediación Cooperativa de la Experiencia	33

Presentación

Este modelo pedagógico fue construido durante el año 2021, a partir del Proyecto Educativo Institucional vigente desde 2017; en el cual se afirmó que el Colegio Cooperativo no tenía un modelo pedagógico específico, aunque se planteaban en este documento algunas orientaciones para la enseñanza; en especial, las incluidas en las secciones *Fundamentos pedagógicos* y *Estrategia pedagógica*.

Orientados por el enfoque humanista que distingue a nuestra institución y herederos de su historia, ligada al cooperativismo, construimos un modelo basado en tres corrientes pedagógicas que elegimos como las más pertinentes, las de mayor coincidencia con nuestros valores y nuestros fines, las que responden mejor a las necesidades y expectativas de la comunidad educativa del Colegio Cooperativo, las que podrían cimentar una identidad pedagógica institucional que repercuta favorablemente en la calidad de nuestra educación y en el impacto que tiene nuestro servicio en sus estudiantes y su entorno.

Hemos denominado a nuestro modelo pedagógico: *Mediación Cooperativa de la Experiencia* (MCE). Este es un nombre que nos plantea muchos retos, a pesar de que tiene asidero en el saber pedagógico del equipo docente del colegio y en la realidad presente de nuestras aulas. Para estar a la altura de estos retos, para garantizar que nuestra práctica profesional coincida plenamente con nuestro modelo, hemos construido este documento, que será referente necesario para todos los docentes de la institución, antiguos o recién llegados. En estas páginas incluimos los planteamientos teóricos que determinaron la MCE y los principios que la fundamentan.

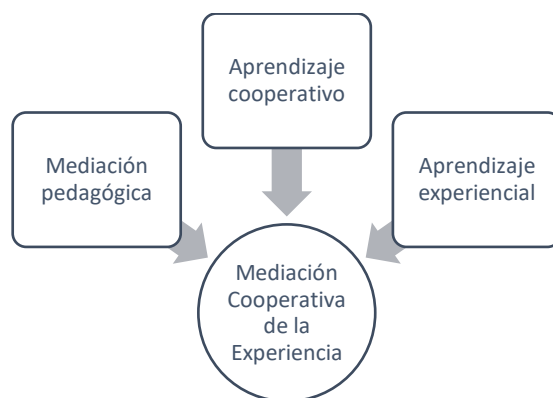
Deseamos además que este texto contribuya a que padres de familia, estudiantes y demás actores de nuestra comunidad educativa conozcan y comprendan bien el modelo pedagógico de la institución, para que participen en su realización y permanente afinamiento.

Planteamientos teóricos determinantes

El Colegio Cooperativo reconoce que la educación es un proceso inagotable, determinado por la interacción del sujeto con sus maestros, su familia, la escuela, otras instituciones, sus semejantes, su entorno y la cultura. A la escuela (desde el preescolar hasta la universidad) le corresponde realizar su misión educativa a partir de los diferentes saberes que el estudiante ha alcanzado, no solo gracias a la formación académica recibida sino también a través de lo que ha vivido, por las experiencias que ha tenido, por lo que le han enseñado otros, en casa, en la calle, a través de los medios de comunicación, etc. La escuela ayuda poco, y yerra mucho, cuando procede como si el estudiante fuese solo un sujeto escolar, como si el resto del mundo no le proporcionara experiencias y aprendizajes.

Amplia y diversa es la lista de teorías, corrientes y modelos pedagógicos que se sintonizan de alguna forma con las ideas presentadas en el párrafo anterior. No obstante, hemos seleccionado tres que consideramos las más apropiadas para las características de nuestro colegio y su comunidad educativa. Nuestro modelo fue determinado por los planteamientos del aprendizaje mediado, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje experiencial (figura 1). De ahí la denominación que hemos adoptado: *Mediación Cooperativa de la Experiencia* (MCE).

Figura 1. Teorías que fundamentan la Mediación Cooperativa de la Experiencia.



Fuente: elaboración propia.

Asumir la labor pedagógica como *mediación* requiere, en primera instancia, distanciarnos de la transmisión, del sintagma «transmitir conocimiento», para aproximarnos a este otro: «mediar el aprendizaje», entendiendo aprendizaje como progresión en el desarrollo integral del sujeto, no como acumulación de información sobre determinados temas.

Por su parte, el aprendizaje cooperativo hace contrapeso a la pedagogía que realza la competitividad nociva, aquella que predica que el éxito del individuo es la aspiración suprema y tiene por costo el perjuicio de otros (los perdedores). El aprendizaje cooperativo radica en que el aprendizaje individual es posible, y merecedor de especial valía, cuando se alcanzan logros comunes, que benefician a todos los miembros de un equipo, de una comunidad. Nuestro colegio existe gracias al trabajo cooperativo. Nuestra historia está ligada al cooperativismo. El Colegio Cooperativo y las entidades del sector solidario a las que pertenece dan testimonio del desarrollo posible a través de la cooperación.

En cuanto al aprendizaje experiencial, aquel que considera la experiencia del sujeto como un terreno fértil para su aprendizaje, cabe anotar que la experiencia en este contexto es considerada, en síntesis, como aquello que le pasa al sujeto y, al pasarle, lo modifica, lo transforma. A lo largo de la historia humana, la experiencia ha sido asociada a la educación y a la pedagogía de diferentes formas. Ha sido un concepto transformado muchas veces. A partir del Siglo XX, los planteamientos que parecen más vigentes y que han influenciado las diversas corrientes de pedagogías activas son los de John Dewey, que suelen simplificarse en la expresión «aprender haciendo», pero sin duda son mucho más amplios.

En la tabla 1 presentamos aquellos planteamientos de estas tres corrientes pedagógicas que consideramos más relevantes y hemos tenido en cuenta para definir nuestro modelo. En otros títulos de este documento, al presentar los treintaisiete principios fundamentales del modelo pedagógico en torno a cuatro preguntas, ampliaremos lo que presentamos en esta tabla.

Tabla 1. Fundamentos teóricos que determinan la Mediación Cooperativa de la Experiencia.

Mediación pedagógica ¹	Aprendizaje Cooperativo ²	Aprendizaje experiencial ³
<ul style="list-style-type: none"> ▪ El aprendizaje parte de un nivel de desarrollo real, el cual ha de ser modificado progresivamente. ▪ El aprendizaje es un diálogo (entre iguales) que propicia intencionalidad, trascendencia y significado. ▪ El objetivo final de la mediación es la autonomía, basada en autoestima. ▪ Todo ser humano tiene potencial y perfectibilidad. ▪ Emoción y cognición se complementan. ▪ El mediador es intermediario que actúa entre el estímulo externo y el sujeto para favorecer el aprendizaje. ▪ La mediación produce un conflicto cognitivo, un desequilibrio, que termina en asimilación y acomodación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los pequeños grupos de trabajo favorecen el aprendizaje individual y el colectivo. ▪ El individuo busca un resultado beneficioso para sí mismo y para los demás. ▪ Los objetivos del equipo son compartidos y la responsabilidad es mutua. ▪ No se estimulan la competencia ni el individualismo entre los integrantes de la comunidad. ▪ Hay cuatro tipos de aprendizaje cooperativo: formal, informal, grupos de base y controversia constructiva. ▪ Todos aprenden mutuamente, incluso el profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La experiencia de cada sujeto es valiosa y diferente, y lo modifica. ▪ La experiencia educativa tiene un aspecto inmediato (agrada o desagrada) y otro posterior, la continuidad, ya que influye sobre experiencias ulteriores. ▪ El valor educativo de la experiencia radica en que mueve hacia lo constructivo, hacia lo positivo. ▪ La experiencia educativa propicia una interacción equitativa entre las condiciones subjetivas (internas del individuo) y las externas (información, ambiente, recursos, otras personas, etc.). ▪ Es importante que el estudiante participe en la formación de los propósitos de las actividades y el diseño de los planes.

Fuente: elaboración propia

¹ Basados en: Tébar, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Editorial Magisterio.

² Basados en: Johnson, D. y Johnson, R. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. En *Anales de psicología*, v. 30, n. 3. pp. 841-851.

³ Basados en: Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. Lorenzo Luzuriaga (trad.). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

¿Para qué enseñamos?

En todo ser humano hay potencial, hay una grandeza propia y particular. Por *grandeza* no nos referimos a concepciones hegemónicas de éxito y prosperidad basadas en la riqueza, el poder, la fama, los reconocimientos o los títulos. Más bien, consideramos que la grandeza del ser humano está ligada al sentido que cada uno le otorga a su existencia. La grandeza, según sea el sentido de la vida de cada persona, se manifiesta de diferentes maneras: en altruismo, en humildad, en liderazgo, en creatividad, en servicio, o en una mixtura de estas y otras manifestaciones.

Nos corresponde a los educadores que el estudiante crea en su grandeza y cuente con las herramientas personales necesarias para reconocerla y llevarla a su plenitud. Esto requiere una liberación. Para que la grandeza humana se manifieste es necesario liberarse de todo aquello que limita su potencial; por ejemplo: el fatalismo genético, la dependencia de la aprobación de otros, la herencia, los instintos, los vicios, el pesimismo, los complejos y el autoconcepto destructivo.

Cierto es que los seres humanos nacemos libres, pero necesitamos aprender a dirigir nuestra libertad; ya que ejercida con descuido y falta de conciencia puede conducirnos a esclavitudes, a fatales sumisiones. En este aspecto, Fernando Savater orienta nuestro papel cuando afirma que: «La escuela debe formar ciudadanos libres, no regimientos de ordenancismo fanático»⁴.

Ahora bien, la libertad no ha de confundirse con el simple «hacer lo que me plazca» (capricho) ni con «lograr todo lo que me propongo» (omnipotencia). Ser libre implica que el sujeto use su albedrío, responda de una u otra forma frente a lo que le sucede, y elija lo que quiere intentar, así como la intensidad con la cual lo intentará.

La relación de la libertad con la experiencia es estrecha. Las experiencias del sujeto pueden ser resultados del uso que le da a su libertad y pueden también movilizarlo hacia la libertad si, superada cualquier emoción inmediata (alegría, tristeza, frustración, enojo, etc.), surge una narrativa constructiva, a partir de procesos de reflexión, meditación y análisis. Esta narrativa constructiva tiene el poder de transformar hechos lamentables en valiosos aprendizajes que

⁴ Savater, F. (1997). El valor de educar. Barcelona: Ariel. p. 109.

contribuyen a que el sujeto configure una idea precisa del sentido de su vida, unas metas coherentes con esta idea, un rumbo, un horizonte.

Para que el sujeto dirija constructivamente su libertad, necesita todo de sí, requiere desarrollarse integralmente, he aquí la importancia del quehacer pedagógico. Este desarrollo integral no se consigue únicamente mediante el acceso a la información o la acumulación de conocimientos. Los seres humanos necesitamos aprender de lo que nos pasa, de nuestras experiencias. Jorge Larrosa afirma que "El saber de experiencia enseña a 'vivir humanamente' y a conseguir la 'excelencia' en todos los ámbitos de la vida humana: en el intelectual, en el moral, en el político, en el estético, etcétera"⁵.

Por estas razones nuestro modelo pedagógico propende por el desarrollo de todas las dimensiones humanas en la misma medida, un rasgo característico de la educación humanística⁶. Pero este cultivo de la integralidad humana no puede simplificarse incluyendo en el plan de estudios asignaturas asociadas a cada una de las dimensiones. Más bien, insistiendo en que toda asignatura tiene la finalidad fundamental de estimular el desarrollo integral.

Howard Gardner presentó en su teoría de las inteligencias múltiples una propuesta que complementa bastante bien las ideas de formación integral y pluralista. Esta teoría incluye: inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia musical, inteligencia corporal-cinestésica, inteligencia naturalista, inteligencia espacial e inteligencias personales (intrapersonal e interpersonal)⁷.

Las inteligencias que conforman esta teoría interactúan y se pueden modificar. En consecuencia, la sociedad, la familia y la escuela determinan en buena medida el crecimiento de todas las inteligencias. No educamos para desarrollar solo una, sino el conjunto de ellas de una forma equilibrada. No obstante, sabemos que, con el paso de los años, en cada individuo puede

⁵ Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.

⁶ Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1964). Historia de la pedagogía. México: Fondo de Cultura Económica.

⁷ Gardner, H. (1994). Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura Económica.

predominar alguna de estas inteligencias; como también sabemos que posiblemente durante la vida escolar se manifiesten talentos particulares o excepcionales de los estudiantes. Por supuesto, nos corresponde reconocer y potenciar estos talentos, en colaboración con las familias.

Por otra parte, aunque es lógico asociar en parte las inteligencias personales de la teoría de Gardner con la inteligencia emocional, consideramos que esta última merece mención especial, porque las emociones son determinantes y connaturales del aprendizaje. Las personas requerimos habilidades para: (1) percibir, identificar y reconocer los sentimientos propios y de los demás; (2) tener en cuenta los sentimientos al razonar y actuar; (3) reconocer señales emocionales, categorizar los sentimientos y anticipar sus causas y consecuencias; y (4) estar abierto a sentimientos positivos y negativos, a reflexionar sobre estos y a descartar o aprovechar la información que proviene de ellos⁸.

Resaltamos la emocionalidad porque acompaña toda experiencia y es indispensable en los procesos de aprendizaje. Puesto que nos proponemos dirigir el quehacer pedagógico hacia el desarrollo integral, debemos prestar atención a la inteligencia emocional de nuestros estudiantes (y de nuestros maestros, obviamente) y llevar a cabo estrategias que la desarrollen.

Claro está que atender la emocionalidad no significa descuidar la racionalidad. Nuestro modelo pedagógico no comparte su disociación; por el contrario, si propendemos por la integralidad es porque estamos convencidos de que funcionan de manera inseparable. Como señala Victoria Camps: «el ser humano está dotado también de razón y no solo de emociones, debe desarrollar (...) el pensamiento, y aprender a admirar lo admirable y a rechazar lo que no lo es, para lo cual debe tener razones que le indiquen qué es digno de admiración y qué no es admirable bajo ningún aspecto»⁹. Razón y emoción, dimensiones constitutivas de la persona, interactúan, funcionan articuladamente y se enriquecen, la una a la otra.

Como puede apreciarse, en nuestro modelo pedagógico las dimensiones y las inteligencias humanas no se conciben en torno al desempeño académico del estudiante sino enfocadas hacia

⁸ Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. En: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, v. 19, n. 3.

⁹ Camps, V. (2011). El gobierno de las emociones. Barcelona: Herder. p. 20

su vivir (que es también su convivir). Entonces, en el Colegio Cooperativo enseñamos para la vida, para que el estudiante se desenvuelva constructivamente en su día a día, para que impregne de sentido su vida. Y no nos referimos solamente a su futura vida universitaria o laboral, sino a todos los aspectos y ámbitos que constituyen la vida del ser humano.

La sociedad espera que los ciudadanos podamos desenvolvernos en muchas situaciones cotidianas; por ejemplo, utilizar medios de transporte y de comunicación, realizar algún trabajo, resolver problemas y conflictos, y sostenernos financieramente. Por otra parte, cada sujeto decide experimentar situaciones más particulares; como tocar un instrumento musical, estudiar una carrera, escalar una montaña, casarse, o crear una empresa.

En este sentido, el papel del colegio consiste en preparar al estudiante para que (cualesquiera que sean las situaciones en las que deba o decida desenvolverse, como miembro de una sociedad y un planeta, y como sujeto libre) logre un funcionamiento pleno de sus dimensiones, inteligencias, capacidades y conocimientos, con un horizonte determinado por el sentido que le atribuye a su vida.

Es importante relevar en este punto que para el Colegio Cooperativo la educación social y financiera es fundamental y distintiva. Esta tiene por objetivo que niños y jóvenes lleguen a «pensar de manera crítica, aprender sobre sus derechos y responsabilidades, y desarrollar habilidades y conocimientos financieros que les permitan conseguir sus sueños»¹⁰.

Aunque hasta aquí hayamos insistido en el sujeto, no debe entenderse que promovemos el individualismo. Está claro que una de las dimensiones humanas que se incluyen en la educación integral es la dimensión social. Por lo tanto, es importante que los estudiantes aprendan a reconocer, valorar y estimar su entorno; en primera instancia, la región que habitan, su gente, sus costumbres, su medio ambiente, sus empresas, su patrimonio histórico y cultural.

Es conveniente que dicha valoración del entorno sea crítica, para que permita reconocer lo esencial, lo que merece preservarse, y distinguir también aquello que requiere mejora o transformación. Entendemos a nuestros estudiantes como seres humanos transformadores, que

¹⁰ Manual Aflateen. Microfinance Opportunities.

comprenden que pueden influir en el desarrollo social y que este también los afecta como individuos.

Nos referimos a desarrollo social no como incremento de los ingresos económicos o los bienes materiales sino como un aseguramiento de buenas condiciones de vida para todos los seres humanos, satisfaciendo las necesidades presentes sin perjudicar a las generaciones futuras¹¹. Así las cosas, el desarrollo social implica la protección del medio ambiente, el cuidado de la salud, la vivienda digna, el control del crecimiento urbano, la educación de calidad, la participación democrática y las condiciones de trabajo, entre otros aspectos.

La realidad social plantea problemas a los ciudadanos: desigualdad, pobreza, injusticia, violencia, corrupción, entre otros. Aprender a comprender y resolver estos problemas es algo para lo cual debemos desplegar todo nuestro potencial pedagógico. Y en este sentido, la realidad de nuestra región nos ha confirmado que las soluciones a los problemas sociales se hacen más posibles si se suman esfuerzos y recursos a través de la cooperación. Nuestra institución es un logro del cooperativismo, del esfuerzo colectivo y la solidaridad. Por lo tanto, creemos en estos ideales.

Estanislao Zuleta afirmó que los ideales no tienen que ser entendidos como quimeras, objetivos fatalmente irrealizables, «un ideal es más bien algo a lo que no se puede llegar en términos absolutos, pero a lo que se puede tender a acercarse, como por ejemplo, la igualdad entre los hombres»¹². La educación que ofrecemos permite este acercamiento a los ideales de una sociedad más equitativa y justa, que se desarrolle de manera sostenible.

Los primeros seis principios de la Mediación Cooperativa de la Experiencia se enfocan en los planteamientos expuestos en este título; los cuales se suman a los fines de la educación consagrados por la legislación colombiana.

Principio. 1: Enseñamos para que cada estudiante descubra y desarrolle la grandeza que hay en sí mismo.

¹¹ Naciones Unidas (1987). Informe de la comisión mundial sobre el medio ambiente y el desarrollo.

¹² Zuleta, E. (2015). Colombia: violencia, democracia y derechos humanos. Bogotá: Ariel. p. 59.

Principio. 2: Enseñamos para la libertad, para que el sujeto decida con razones bien fundadas lo que ha de ser, hacer, sentir y desear.

Principio. 3: Enseñamos para cultivar todas las dimensiones del ser humano.

Principio. 4: Enseñamos para que los estudiantes desarrollen sus múltiples inteligencias.

Principio. 5: Enseñamos para la vida, integrando las expectativas personales y las sociales.

Principio. 6: Enseñamos para que el estudiante transforme la realidad social mediante su participación en la resolución de los problemas que esta plantea.

¿Cómo aprendemos y cómo enseñamos?

El aprendizaje y la enseñanza son la razón de ser de cualquier institución educativa. La escuela se ocupa del aprendizaje de manera sistemática, progresiva, formal y estratégica. Lo propio de la escuela no es enseñar de manera casual (aunque también se aprende en la escuela de maneras imprevistas).

Para cumplir con su tarea educadora, la escuela necesita de la pedagogía y la didáctica, disciplinas cuyo estudio y dominio se hacen imprescindibles para los maestros. El saber pedagógico y el saber didáctico les permite diseñar estrategias adecuadas para los estudiantes que les corresponden. En el Colegio Cooperativo, hemos adoptado como estrategia didáctica genérica las secuencias didácticas, entendidas como una serie de actividades ordenadas y articuladas para cumplir una meta educativa. Cada maestro diseña sus secuencias didácticas acogiendo los criterios didácticos de la institución.

Entendemos los aprendizajes como cambios positivos que ocurren al interior del sujeto, en relación estrecha con sus experiencias, y que le facilitan convivir y transitar por la vida de modo constructivo. Se trata de un proceso innato e inagotable para el ser humano. Por lo tanto, en todo aprendizaje siempre hay punto de partida, nunca se empieza desde cero, nunca se parte del desconocimiento total, ni de un desarrollo nulo de las capacidades. Además, las personas vamos desarrollando cierta predominancia de algunas características como aprendices; es decir, vamos adquiriendo estilos de aprendizaje¹³.

Es labor del maestro, para conseguir un aprendizaje significativo que permanezca anclado firmemente en el sujeto, planificar y desarrollar actividades didácticas que incluyan los diversos estilos de aprendizaje, y que partan de aprendizajes y experiencias ya logrados por el estudiante (realmente). No será lógico ni efectivo basarse en lo que *debería haber aprendido* hasta el momento.

¹³ Se hace alusión a estilos de aprendizaje desde las dos clasificaciones más reconocidas: la sensorial (visual, auditivo y kinestésico) y la de Kolb (convergente, divergente, asimilador y acomodador).

Estas ideas sobre el aprendizaje corresponden en buena parte con planteamientos de Vygotsky, quien consideró que «no todos los procesos de enseñanza/aprendizaje generan desarrollo, sino solo aquellos que se sitúan en la zona de desarrollo próximo (ZDP)»¹⁴. Y a la ZDP el sujeto llega desde su zona de desarrollo actual o real (ZDR). Este tránsito de un nivel de desarrollo a otro es «producto de mediaciones que involucran al sujeto que aprende y lo relacionan con los contextos y conocimientos construidos con que cuenta»¹⁵.

A las personas que interactúan con el sujeto durante el aprendizaje y le ayudan a lograrlo las llamamos mediadores. Así que mediador puede ser un familiar, un amigo, un vecino o, por supuesto, un maestro. A este último le corresponde realizar en el aula una mediación intencionada y planificada desde su saber pedagógico y didáctico. Hacerlo exige cultivar ciertas cualidades que no corresponden necesariamente con el saber de una asignatura, ni con alguna formación profesional. Para mejor comprensión del rol del maestro mediador, nos referimos a continuación a algunas de estas cualidades.

El maestro mediador no se esfuerza por brillar él mismo, por demostrar cuánto sabe, ni cuánta experiencia tiene, ni cuánto ha desarrollado sus capacidades. El maestro mediador sabe que con su ejemplo educa, pero no se desvela por ser modelo. Cree que el estudiante no aprende «actuando como alguien sino actuando con alguien»¹⁶.

El maestro mediador no procede como «medidor», cuyo papel principal es determinar cuánto sabe y cuánto ignora el estudiante, cuánto aprende y cuánto no, para generar una calificación o decidir su aprobación o reprobación. El interés primordial del maestro mediador consiste en acompañar amorosamente al estudiante en un trayecto determinante de su vida, propiciándole experiencias que deriven aprendizajes.

¹⁴ González, M. y Palacios, J. (1990, p. 100). La zona de desarrollo próximo como tarea de construcción. En *Infancia y aprendizaje*, n. 51-52.

¹⁵ Vives, M. (2017). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. En: *Boletín virtual*, v. 5, n. 11, p. 47.

¹⁶ Deleuze, citado por Ortiz, A. (2015). Metodología para configurar el modelo pedagógico de la organización educativa. Un debate sobre la formación, la enseñanza y el aprendizaje. Santa Marta: Universidad del Magdalena. p. 125.

El maestro mediador es empático, cultiva su capacidad para sintonizarse (cognitiva y emocionalmente) con sus estudiantes, para pensar y sentir como ellos, de manera que llegue a conocerlos y comprenderlos. Y también está dispuesto a la automodificación, a cambiar él mismo, en el ámbito profesional y personal¹⁷.

Ahora bien, como ya mencionamos, también los pares, los otros estudiantes pueden ser mediadores. Esto se logra, en especial, compartiendo experiencias, trabajando en equipo. El trabajo en equipo provee oportunidades para que el estudiante aprenda con otros similares a él, otros con los que se identifica. Por estas razones y por la naturaleza institucional del Colegio Cooperativo, los fundamentos del aprendizaje cooperativo son parte esencial de nuestro modelo pedagógico¹⁸.

Desde esta perspectiva, se necesita interacción directa, cara a cara, de los estudiantes que integran un equipo de trabajo. Además, cada uno tiene responsabilidades individuales que debe llevar a cabo por el bien común, no por beneficio exclusivamente personal. Esto genera una interdependencia positiva, contraria a la competencia obsesiva, en la cual unos ganan y otros pierden. En escenarios de aprendizaje cooperativo, los logros individuales cuentan si son al mismo tiempo logros del equipo.

Por otra parte, para el aprendizaje cooperativo la información con la que cuente el equipo debe ser compartida y discutida por todos, en colectivo; y las decisiones, tomadas de manera consensuada.

Por su parte, el maestro mediador, plantea actividades que propicien esta dinámica cooperativa y cede su protagonismo para coaprender con sus estudiantes. Así, no solo percibe información sobre los aprendizajes que van logrando ellos sino sobre el funcionamiento de las secuencias didácticas que ha diseñado. Este acompañamiento atento le permite fortalecer los aspectos positivos de su práctica y cambiar los que no funcionen convenientemente.

¹⁷ Tébar, L. (2009). El profesor mediador del aprendizaje. Bogotá: Magisterio.

¹⁸ Johnson, D. y Johnson, R. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. En Anales de psicología, v. 30, n. 3.

De nuevo, la disposición al cambio aparece como rasgo distintivo de nuestros maestros mediadores. Esta cualidad es esencial en todo sentido y mucho más en cuanto a las metodologías. Lo que suele ocurrir en escenarios escolares, tradicionalmente, es que los estudiantes deben adaptarse a las metodologías de cada profesor. Lo acostumbrado desde esta mirada es atribuir a quienes no logran esta adaptación la responsabilidad total de sus eventuales fracasos, por falta de esfuerzo, de actitud o de habilidad. Se asume que si la mayoría se adapta, la minoría también tendría que hacerlo. La predominancia de estas ideas hace prácticamente imposible la educación inclusiva, la atención a necesidades educativas especiales y la valoración de las experiencias personales.

En cambio, lo que sucede en la Mediación Cooperativa de la Experiencia es que los maestros se atreven a revisar críticamente sus metodologías, sus secuencias didácticas, y a emprender procesos de transformación basados en su propia reflexión sobre lo que pasa en el aula. Entre las categorías que orientan esta reflexión ocupa un lugar prioritario la motivación de los estudiantes, su disposición afectiva hacia el aprendizaje.

Según la hipótesis que Stephen Krashen planteó «cuanto más alto sea el filtro afectivo — reflejado en un mayor nivel de ansiedad, baja autoestima y poca participación— más serán las posibilidades de que el estudiante fracase en su proceso de aprendizaje. Por el contrario, un filtro afectivo bajo permitirá mejores niveles de adquisición y aprendizaje»¹⁹.

El filtro afectivo puede ser mayor debido a la personalidad del estudiante, a situaciones que está viviendo dentro o fuera de la escuela, a la metodología empleada por el maestro, a la relación estudiante maestro, a experiencias previas, entre otros factores. Se necesita entonces que el maestro mediador asuma un papel motivador para disminuir el filtro afectivo y hacer más posible el aprendizaje.

José Antonio Marina asegura que «la fuerza de motivación proporciona la energía y la dirección al comportamiento». O sea que sin motivación cualquier iniciativa de enseñanza carece de la energía interna que requiere el sujeto para aprender. Esta fuerza de motivación «se compone

¹⁹ Pizarro, G. y Josephy, D. (2011). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. En: Letras, v. 48.

de tres factores: deseos, incentivos y elementos facilitadores»²⁰. El maestro mediador se encarga de incorporar estos tres factores: empuja deseos, inspira; también presenta incentivos, y ofrece elementos facilitadores que moderen la dificultad de los retos que propone.

Plantear problemas auténticos y jugar son dos formas de activar la motivación mientras se propician experiencias. Un problema auténtico puede definirse como una situación (real o hipotética), anclada en la ZDR de los estudiantes, que requiere soluciones complejas e integrales. Los problemas pueden plantearse en forma de preguntas o incluir preguntas, con lo cual acercamos a los estudiantes a la actitud investigativa.

Un problema auténtico no se resolverá con una breve consulta bibliográfica, o una consulta rápida en línea, sino que les exigirá a los estudiantes búsqueda, selección y procesamiento de información; también considerar diversas perspectivas, tomar decisiones y aplicar en la práctica su conocimiento.

La resolución de problemas auténticos logra que el estudiante se vincule con el conocimiento de una forma activa. Esto se alcanza, según los planteamientos de John Dewey²¹, gracias a la experiencia, al intercambio del estudiante con su medio ambiente físico y social. Este intercambio ha de ser reflexivo porque de allí surgen las ideas (hipótesis) de transformación, que se convierten en materia de razonamiento y experimentación. Mediante la experiencia el estudiante aprende, se transforma, y se prepara para responder a los desafíos de la vida; es decir, para manejar sus futuras experiencias. Cuando la actividad del estudiante está enmarcada en la experiencia integral, están funcionando todas sus dimensiones humanas.

Algo similar ocurre con el juego, incluido como elemento relevante en muchos enfoques pedagógicos. Una de las propuestas más recientes se ha denominado gamificación y se trata de «una metodología de diseño de actividades de aprendizaje, que incluye experiencias y elementos

²⁰ Tomado de la página web de José Antonio Marina. Estos planteamientos son desarrollados ampliamente por el autor en varias de sus obras: *El misterio de la voluntad perdida*, *Las arquitecturas del deseo*, y *Los secretos de la motivación*.

²¹ Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, v. 11, n. 15.

de juego, buscando el disfrute y las emociones positivas por parte de los estudiantes, además de mejorar significativamente el aprendizaje»²².

Además de motivar, gracias al reto y al estímulo. El juego en el aula es humanizador porque requiere de los otros. A pesar de que, muchas veces, en el juego didáctico se compite, esta competencia está regulada y es leal. Jugando aprendemos a relacionarnos, a comprendernos y conocernos, a solucionar nuestros conflictos de manera constructiva. El juego es un manantial de oportunidades para desarrollar la inteligencia emocional y las demás inteligencias.

El juego no es simplemente un momento en una secuencia didáctica, o un paréntesis en la jornada escolar. Más que emplear el juego se trata de aprender de él, de su funcionamiento, de su naturaleza, para diseñar nuestras actividades didácticas.

Jugar puede mejorar la motivación, disponer la atención del estudiante hacia las actividades que el maestro le plantea y mejorar las relaciones interpersonales en el aula; entre ellas, la compleja relación maestro estudiante, que necesita, como lo denomina Edgar Morin, comprensión humana intersubjetiva.

Para abrir esta posibilidad de comprensión, nuestros maestros mediadores entienden que su rol va mucho más allá de hacer buenas explicaciones en clase. «La comprensión humana sobrepasa la explicación. La explicación es suficiente para la comprensión intelectual u objetiva de las cosas anónimas o materiales. Es insuficiente para la comprensión humana»²³. La Mediación Cooperativa de la Experiencia implica la interacción comprensiva entre los estudiantes y el maestro, basada necesariamente en la confianza, porque no es posible sin confianza una interacción humana constructiva²⁴.

²² García-Ruiz, R., Bonilla-del-Río, M. y Diego-Mantecón, J. (2018). Gamificación en la Escuela 2.0: una alianza educativa entre juego y aprendizaje. En: Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación. Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana.

²³ Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Editorial Magisterio. p. 99.

²⁴ Vives, M. (2015). Confianza: propuesta de un modelo teórico sobre su génesis y consolidación. Bogotá: Ediciones Unisalle.

¿Y la familia del estudiante? Como es de suponerse, la relación maestro estudiante se ve influenciada por las relaciones maestro familia y estudiante familia; ya que en cada familia existe un imaginario de lo que el estudiante debe aprender y la manera como el maestro debe enseñarle.

Las funciones básicas de la familia (cuidado, socialización y educación) son necesarias para el desarrollo de la persona. La familia es la institución educadora por naturaleza; ya que es la comunidad que recibe al sujeto cuando arriba a este planeta. Desde la gestación, con lo que sucede en el entorno del bebé, la familia inicia la entrega de un legado al sujeto: una cultura abundante en códigos, costumbres, emociones, valores, creencias y conocimientos. Esta entrega continúa y se intensifica a partir del nacimiento. Años más tarde, cuando el sujeto haya desarrollado cierta criticidad y autonomía, querrá aportar también a la construcción de la cultura, no solo recibirla de sus mayores.

Además de la transmisión del legado cultural, la familia es la primera que le envía información al sujeto para construir su identidad: «Eres bello», «Eres mujer», «Eres inteligente», «Eres capaz», «Eres amado», «Eres colombiano», «Eres campesino», etc.

Cuando llega la hora de la escuela, el sujeto ha sido educado en primera instancia por su familia. A la escuela le corresponde colaborar en la continuación de esta educación durante algunas horas al día, durante varios días a la semana, por varios meses al año y por una buena cantidad años; pero nunca será la escuela el único actor educativo.

El éxito de nuestro modelo pedagógico depende de que los esfuerzos y las estrategias de maestros y familia se articulen para bien de los estudiantes, para su desarrollo, para que hallen sentido a su vida y emerja su grandeza. Así se configura una tríada poderosa: estudiante, familia y colegio.

Para concluir esta sección, dedicada a dar respuesta a la pregunta ¿Cómo aprendemos y cómo enseñamos?, enseguida enumeramos otros de los principios de la Mediación Cooperativa de la Experiencia:

Principio. 7: El aprendizaje es alcanzado por el estudiante a partir de lo que ha aprendido antes.

- Principio. 8: Todo estudiante puede aprender si alguien realiza una mediación pedagógica adecuada.*
- Principio. 9: El desarrollo de nuestros estudiantes no es sincrónico, por lo tanto algunos requieren mediación pedagógica diferenciada.*
- Principio. 10: Hay diversos estilos de aprendizaje. Algunos estudiantes aprenden mejor leyendo, otros escuchando, otros haciendo gráficos, otros moviéndose.*
- Principio. 11: Los estudiantes pueden aprender unos de otros y el maestro aprender de ellos.*
- Principio. 12: El maestro debe adaptar sus metodologías a sus estudiantes, y no al revés.*
- Principio. 13: Si no hay motivación no hay aprendizaje, y diversos son los factores que generan motivación o la obstruyen.*
- Principio. 14: Para enseñar es necesario hacer que los estudiantes se sientan capaces de aprender.*
- Principio. 15: Es conveniente plantear problemas auténticos que estimulen la curiosidad de los estudiantes y reten sus capacidades.*
- Principio. 16: Todo se puede enseñar a partir de preguntas bien planteadas por el maestro.*
- Principio. 17: El maestro debe fomentar que los estudiantes consideren las cosas desde diversas perspectivas.*
- Principio. 18: Es conveniente que el estudiante esté activo mientras aprende, que algo suceda en él durante la clase.*
- Principio. 19: El juego tiene un gran potencial motivador y humanizador.*
- Principio. 20: Para enseñar, es necesario que entre maestro y estudiante exista confianza y afecto.*
- Principio. 21: En el aula, las decisiones pueden tomarse mediante consenso entre el maestro y los estudiantes.*
- Principio. 22: La familia tiene un papel trascendental en el aprendizaje.*

¿Qué enseñamos?

Para empezar a construir respuestas posibles es necesario reconocer que la escuela no está en capacidad de enseñar todo el conocimiento generado por la humanidad en el transcurso de su historia. Conocimiento que está en constante aumento y transformación. Cuando el trabajo de los maestros se centra en transmitir conocimientos, se vuelve tarea afanosa incluir la mayor cantidad de temas en sus planeaciones y sus clases; lo cual desenfoca su quehacer y lo vuelve imposible.

El trabajo de los maestros debe centrarse en que los estudiantes aprendan lo necesario para seguir aprendiendo con autonomía; en otras palabras, la respuesta central es que enseñamos lo que el estudiante necesita para aprender a aprender, lo cual incluye (como ya se ha explicado) aprender a vivir y a convivir.

Aprender a aprender implica al sujeto integralmente, «supone adquirir determinadas competencias metacognitivas, es decir, capacidades que permiten al estudiante conocer y regular sus propios procesos de aprendizaje. Pero, de nada sirve conocerse como aprendiz si lo que “vemos” al analizarnos nos desagrada y nos lleva por tanto a considerarnos poco capaces. La autoestima, la capacidad de aceptar el rechazo que provoca el error, la tensión que implica mantener el esfuerzo... son algunas de las dimensiones de aprender a aprender que con mayor claridad revelan su naturaleza emocional»²⁵.

¿Y qué se requiere para aprender a aprender? Habilidades diversas, conocimientos esenciales, actitudes, valores morales, competencias, inteligencias múltiples, confianza en la propia autonomía y en el trabajo cooperativo... mucho más que un conjunto de temas, conceptos o datos, mucho más que el conocimiento de las diferentes disciplinas.

Por supuesto, no se trata de expulsar del currículo los contenidos sino de concentrarnos en que los estudiantes, en sus experiencias, accedan a la información básica necesaria, a los conceptos fundamentales, y progresivamente sean capaces de buscar ellos mismos los contenidos que

²⁵ Martín, E. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. En: CEE Participación Educativa, v. 9, p. 73.

necesiten, seleccionando las fuentes críticamente, procesando sus hallazgos, construyendo significativamente sus conclusiones y estableciendo un diálogo con las de otros.

Al elegir la información básica que requieren los estudiantes, el principal referente ha de ser la vida misma, el entorno, su realidad local y global. Aquella motivación necesaria para el aprendizaje puede verse afectada por el significado de la información que le llega al estudiante, su cantidad, su formato, y la posibilidad que él percibe de que tal información le resulte necesaria para algo más que pasar la materia y aprobar el grado. «El mejor modo de despertar interés por una disciplina es conseguir que valga la pena conocerla, lo cual significa que el conocimiento adquirido pueda utilizarse más allá de la situación en la que tuvo lugar su aprendizaje»²⁶.

Existen lineamientos y normas establecidas que determinan en alguna medida los contenidos curriculares. Sin embargo, la legislación nos da un buen margen de autonomía para configurar nuestro Proyecto Educativo Institucional (PEI), organizar nuestro plan de estudios y definir qué hará parte de las áreas, asignaturas y proyectos.

Nuestro modelo apunta a una progresiva integración curricular. Consideramos razonables y favorables los planteamientos según los cuales el currículo «puede organizarse, no solo, centrado en asignaturas, como viene siendo costumbre, sino que puede planificarse alrededor de núcleos superadores de los límites de las disciplinas, centrados en temas, problemas, tópicos, instituciones, períodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos, ideas, etc.»²⁷.

La integración curricular es posible cuando los maestros y las asignaturas dejan de funcionar aisladamente y, en cambio, funcionan articulados. Los saberes en la vida real funcionan así. Se requiere un equilibrio entre el ser y el hacer, y entre conocimientos y capacidades de distinta índole. Por lo tanto, es necesario integrar progresivamente las secuencias didácticas de las diferentes asignaturas y trabajar juntos, cooperar entre maestros.

Por otra parte, diversas editoriales y entidades afines a la educación elaboran propuestas que incluyen información y actividades didácticas para el uso de maestros y estudiantes. Ya que

²⁶ Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

²⁷ Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata. p.

ninguna de estas propuestas coincidirá plenamente con nuestro modelo pedagógico, hemos de valorarlas sin el ánimo de adoptar una que resuelva todos los interrogantes que nos corresponde solucionar.

Se recalca que, más allá de la información esencial, que puede encontrarse en múltiples y diversas fuentes (incluso en el saber popular), en el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como ya se ha expuesto, se encuentra el desarrollo de las inteligencias, las competencias, las dimensiones humanas, que facilitan a nuestros estudiantes descubrir su grandeza, el sentido de su vida, su manera de vivir y convivir plenamente.

Retomando lo expresado hasta el momento, en el camino de aprender a aprender, los estudiantes requieren acceder a contenidos esenciales diversos; entre los cuales cobran importancia especial las estrategias de autoayuda, relajación, control emocional y meditación, porque resultan fundamentales en los problemas de la vida que todo sujeto se ve obligado a afrontar; especialmente en aquellos periodos críticos, dramas personales o colectivos, tragedias, dificultades de gran envergadura.

Estos planteamientos expuestos como respuestas a la tercera pregunta (¿Qué enseñamos?), se concretan en los principios de nuestro modelo que enlistamos enseguida:

Principio. 23: El maestro no puede enseñar todo lo que los estudiantes podrían saber pero puede enseñarlos a aprender, y eso es más valioso.

Principio. 24: El conocimiento que se requiere en el aula no se halla solamente en fuentes bibliográficas y personas sabias o muy estudiadas, también se encuentra en las personas corrientes, en las comunidades y en la naturaleza.

Principio. 25: Lo que se enseña en la escuela es importante cuando también es importante fuera de ella.

Principio. 26: Más que temas o contenidos, enseñamos actitudes, conceptos, procesos de pensamiento, y habilidades.

Principio. 27: Hay que enseñar a poner en duda el conocimiento (sea científico o popular), pues tanto la ciencia como el pueblo se han equivocado muchas veces.

Principio. 28: Es necesario enseñar cómo actuar frente a las crisis, los problemas, los conflictos, en los momentos de ira, soledad y otros estados emocionales desafiantes.

Principio. 29: Enseñamos a los estudiantes a reconocer y valorar su naturaleza social e histórica para que entiendan que no están solos en el mundo ni son sus iniciadores.

Principio. 30: Enseñamos disciplinas interrelacionadas, con saberes que interactúan, que no funcionan aisladamente.

¿Cómo evidenciamos el aprendizaje?

Las respuestas a este interrogante se anclan en nuestra concepción formativa y constructiva de la evaluación de los aprendizajes. En páginas anteriores, al referirnos al maestro en la Mediación Cooperativa de la Experiencia, aclaramos que se trata de un mediador, no de un medidor.

En coherencia, reconocemos que el aprendizaje no se evidencia en la solución eficiente de una prueba escrita u oral sino en el desempeño cotidiano del estudiante, tanto en el entorno escolar como fuera de este, en situaciones reales o simuladas.

Durante su acompañamiento al estudiante, el maestro realiza lo que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) define como seguimiento al aprendizaje, el «proceso de monitorear, recabar información, organizarla y analizarla»²⁸. Entonces, los maestros se mantienen atentos a las señales de dificultades y fortalezas, para mediar, para emprender una transformación de las primeras y un reconocimiento y fortalecimiento de las segundas.

Esto nos permite «identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances» e «implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo»²⁹.

Naturalmente, el aprendizaje, como proceso interno del sujeto, no es visible en sí mismo sino a través de desempeños, de evidencias. «Las evidencias de aprendizaje se pueden comprender como acciones o productos que permiten constatar aquello que el estudiante va desarrollando durante el quehacer escolar»³⁰.

Esto genera que haya aprendizajes que el maestro no puede percibir (si no se evidencian en el aula). Por lo tanto, es conveniente que el estudiante, en su aprender a aprender, desarrolle la

²⁸ MEN (2017). La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento. Bogotá: MEN. p. 8.

²⁹ Decreto 1290 de 2009.

³⁰ MEN, *ibidem*, p. 10.

capacidad de reconocer y evidenciar lo que ha aprendido, incluso mediante actividades y productos que los maestros no hayan previsto.

Para evidenciar el aprendizaje se requiere en primera instancia determinar la ZDR de cada estudiante, su punto de partida, sus experiencias previas, sus fortalezas y sus debilidades. Luego, es definitiva la interacción permanente entre el maestro y los estudiantes. Ya hemos manifestado que esta interacción debe ser comprensiva y amorosa. Además, necesita ser atenta, crítica y creativa; de manera que ambas partes puedan reconocer los avances en el aprendizaje. Sin descartar que los pares puedan cooperar, tanto en el reconocimiento de los logros de sus compañeros, como en la generación de alternativas que evidencien sus aprendizajes.

Es necesario recordar que al evidenciar el aprendizaje estamos también revisando la enseñanza, su efectividad, su pertinencia. Por lo tanto, cuando hay casos en los cuales no se encuentran suficientes evidencias de experiencias y aprendizajes, cuando hallamos estudiantes que no parecen avanzar a la ZDP necesaria, es oportuno, además de observar su situación personal, revisar la mediación pedagógica que se está realizando, las técnicas e instrumentos de evaluación y la cooperación que los demás (familia, maestros, compañeros) están ofreciendo en el proceso educativo. De este modo, es posible que surjan métodos, técnicas, estrategias, más apropiados para favorecer el aprendizaje o para evidenciarlo.

En los últimos principios de nuestro modelo pedagógico se sintetizan las respuestas al cuarto interrogante (¿Cómo evidenciamos el aprendizaje?). Los expresamos a continuación:

Principio. 31: Para saber si el estudiante ha aprendido, se necesita observarlo y acompañarlo continuamente.

Principio. 32: Es posible que un estudiante pueda demostrar sus aprendizajes de una forma que el maestro no haya previsto.

Principio. 33: En caso de que el estudiante no esté aprendiendo es necesario revisar la manera como el maestro está enseñando.

Principio. 34: Es posible que algunos aprendizajes no se puedan demostrar en el aula, frente al maestro.

Principio. 35: El estudiante puede desarrollar la capacidad de reflexionar sobre su propia experiencia en clase e identificar sus aprendizajes.

Principio. 36: El aprendizaje se evidencia durante la realización de actividades y en la reflexión del estudiante sobre su experiencia, más que resolviendo pruebas.

Principio. 37: La manera en la que un estudiante se desempeña dentro de un equipo de trabajo nos indica mucho sobre los aprendizajes que ha logrado.

Criterios didácticos para la Mediación Cooperativa de la Experiencia

La enseñanza es una profesión de alto sentido práctico. En consecuencia, los maestros requieren, además de fundamentación teórica, orientaciones prácticas que puedan aplicar en sus aulas. Es por lo anterior, que se ha incluido la presente sección en el modelo pedagógico del Colegio Cooperativo.

Los criterios didácticos orientan a los maestros al diseñar y desarrollar sus secuencias didácticas. Se espera que ellos los acojan y los hagan reales, que se apropien de estos criterios y los apliquen crítica y reflexivamente. Por supuesto, los criterios didácticos no establecen lo único que los profesores pueden y deben hacer, ni excluyen actividades o aspectos diferentes a los que plantean, a menos que dichas actividades y dichos aspectos resulten contrarios al modelo pedagógico.

Los criterios didácticos especifican la Mediación Cooperativa de la Experiencia, intentan hacerla más concreta, para realizarla en la práctica, pero no la reemplazan ni limitan. Por lo tanto, puede haber algunos aspectos o principios del modelo pedagógico que no parezcan ser abarcados por los criterios didácticos y aun así deben aplicarse.

Con los criterios didácticos que incluimos en este documento no pretendemos agotar las posibilidades didácticas de realizar nuestro modelo pedagógico. Estos criterios son iniciales y se dirigen a lo fundamental, necesitan ser revisados, actualizados y complementados periódicamente, para que cada vez orienten mejor la aplicación práctica del modelo pedagógico en las aulas.

Los primeros trece criterios didácticos que presentamos orientan las secuencias didácticas desde la etapa de diseño. Los demás se enfocan en la orientación de las prácticas de aula que los maestros realizan para desarrollar las secuencias didácticas que han planeado.

Criterios didácticos para aplicar desde el diseño de las secuencias didácticas

1. La secuencia didáctica inicia con una actividad, o varias, para explorar las experiencias previas de los estudiantes y su nivel de desarrollo real.
2. La secuencia didáctica incluye actividades para generar y mantener la curiosidad de los estudiantes.
3. En la secuencia didáctica se les plantea a los estudiantes (desde el comienzo) una meta educativa que resulte significativa para ellos.
4. La secuencia didáctica incluye la participación de los estudiantes en la toma de algunas decisiones y la planeación de algunas actividades³¹.
5. La secuencia didáctica incorpora alguna(s) modalidad(es) de aprendizaje cooperativo.
6. La secuencia didáctica implica conceptos y competencias fundamentales de la(s) asignatura(s) en las cuales se desarrollará.
7. La secuencia didáctica hace funcionar varias inteligencias y activa diversas operaciones mentales.
8. La secuencia didáctica requiere la interacción del estudiante con su entorno y su cultura, a nivel local, nacional y global³².
9. La secuencia didáctica contiene actividades de socialización de los resultados y cumplimiento de la meta educativa.

³¹ Este criterio didáctico no plantea que los maestros cedan a los estudiantes su deber y facultad para decidir y planear las secuencias didácticas, sino que exhorta a los maestros a abrir posibilidades de participación de los estudiantes para fortalecer las experiencias que vivirán, unos y otros.

³² Este criterio resalta la importancia de desarrollar identidad y pertenencia regionales en los estudiantes, sin desconocer que hacen parte al mismo tiempo de un planeta; es decir, son ciudadanos globales.

10. La secuencia didáctica finaliza con una actividad que propicia la reflexión, el relato y la valoración de la experiencia personal.
11. La secuencia didáctica incluye elementos, actividades o temas del programa Aflatoun³³.
12. Las secuencias didácticas de diferentes asignaturas, preferiblemente, se articulan entre sí.
13. La secuencia didáctica, preferiblemente, contiene juego didáctico, adecuado a la edad y el nivel de los estudiantes.

Criterios didácticos para aplicar en las prácticas de aula

14. El maestro estimula el sentimiento de capacidad de cada estudiante.
15. El maestro orienta a los estudiantes para desarrollar su autocontrol y autorregulación.
16. Durante la secuencia didáctica funcionan la subjetividad, la individualidad, la diversidad de los estudiantes.
17. El maestro apoya a los estudiantes para mantener una actitud optimista en la solución constructiva de adversidades, problemas y conflictos.
18. El maestro mantiene vivos retos que estimulan emocional y cognitivamente.
19. El maestro regula la cantidad de información en el aula, para que no bloquee la experiencia.
20. El maestro está atento durante la secuencia didáctica para que no se estropee la experiencia, suya y de los estudiantes, por falta de tiempo o exceso de trabajo.
21. El maestro construye una relación cordial y cálida con los estudiantes.

³³ Aflatoun Internacional es un programa de educación social y financiera al cual se ha vinculado el INSTITUTO COOMULDESA I.A.C. desde hace varios años, en especial con la estrategia Exploradores Solidarios. Para más información, consultar el sitio: <https://www.aflatoun.org>

22. El maestro deja aprender a los estudiantes, moderando su propia intervención en las actividades y procesos.
23. El maestro respeta la experiencia (y la no experiencia) de cada estudiante.
24. Cuando el maestro haga ejemplos o demostraciones, elegirá momentos oportunos e intensidades adecuadas, de manera que su intervención potencie las experiencias, destrezas y estilos propios de los estudiantes.

Secuencias didácticas para la Mediación Cooperativa de la Experiencia

Páginas atrás afirmamos que hemos determinado que las secuencias didácticas son la estrategia más adecuada a nuestro modelo pedagógico y las entendemos como una serie de actividades ordenadas y articuladas para cumplir una meta educativa. En esta sección pretendemos especificar las características de las secuencias didácticas en el marco de la Mediación Cooperativa de la Experiencia. No obstante, este objetivo requiere el estudio previo de los criterios didácticos que orientan el quehacer pedagógico en nuestra institución y ya se han presentado.

En la figura 2, presentamos como ejemplo el diseño de una secuencia didáctica denominada “Álbum de artrópodos de mi entorno”, correspondiente al área de Ciencias Naturales³⁴. La figura permite observar que se desarrolla en ocho sesiones de clase. Esta es una de las características de las secuencias didácticas de nuestro modelo: no se trata de clases aisladas sino articuladas y ordenadas de manera estratégica para un objetivo educativo (que en el caso de este ejemplo consiste en desarrollar un álbum de artrópodos de la región).

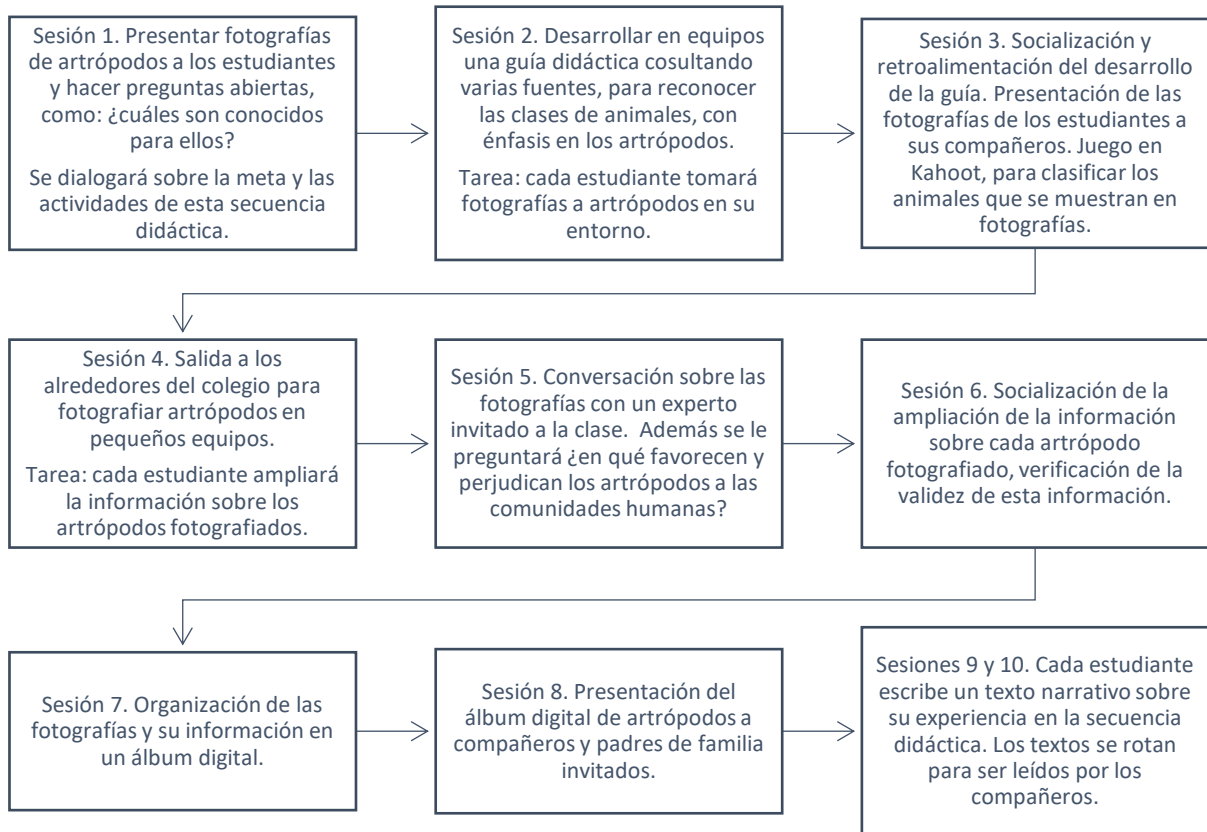
Otra característica que amerita ser resaltada es el hecho de que las sesiones no se han diseñado pensando en temas sino en actividades. La unidad estructural de una secuencia didáctica es la actividad, no el tema. Esta característica está originalmente ligada al carácter experiencial de nuestro modelo pedagógico, pues la experiencia necesita que algo ocurra (así es mucho más posible que algo le ocurra al sujeto). Por ejemplo: en la sesión 3, cuando los estudiantes presentan las fotografías a sus compañeros, es posible que ellos comenten, pregunten, interpelen, produciéndose así un diálogo que implica al estudiante que está presentando sus fotografías, la presentación de fotografías y el diálogo derivado de ella, puede entonces propiciar la experiencia.

En cuanto al orden cronológico, aunque una secuencia didáctica, como su nombre lo indica, está diseñada de forma secuencial, en ocasiones es posible alterar el orden, o que se realicen actividades simultáneamente. Por ejemplo, en la secuencia “Álbum de artrópodos de mi entorno”,

³⁴ Para fines explicativos, presentamos solo las actividades que componen la secuencia didáctica. No obstante, una secuencia didáctica contiene otros elementos, como: objetivos, conceptos y competencias, por ejemplo.

las actividades previstas para la sesión 7 (organización del álbum digital) se pueden iniciar después de la sesión 4 e irse desarrollando paralelamente con las actividades de las sesiones 5 y 6.

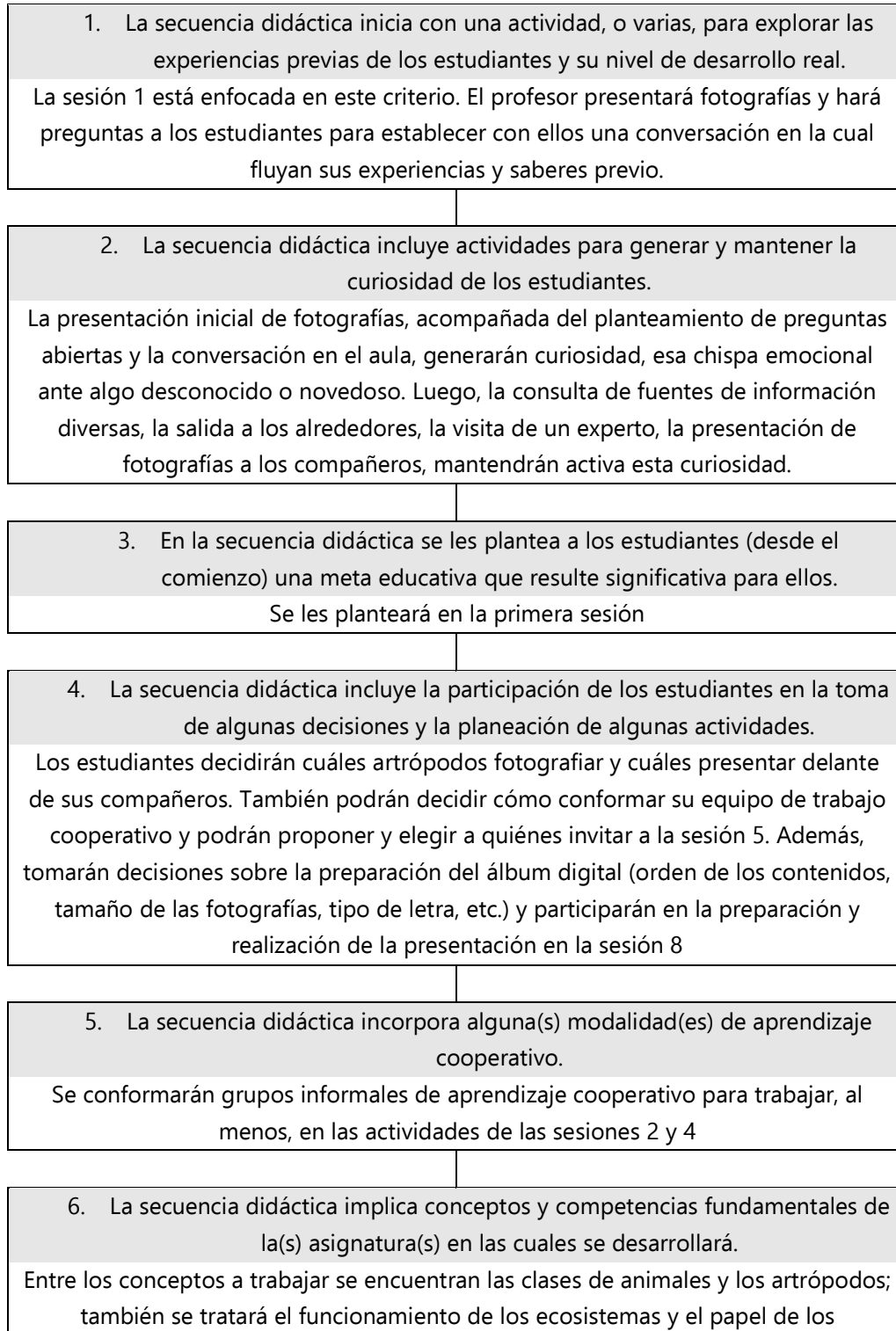
Figura 2: Secuencia didáctica "Álbum de artrópodos de mi entorno"



Fuente: elaboración propia

Respecto a los criterios didácticos de la Mediación Cooperativa de la Experiencia, naturalmente, esta secuencia didáctica está llamada a aplicarlos. Por esta razón, en la figura 3 haremos un análisis de la secuencia según los primeros trece criterios didácticos (ya sabemos que los demás, por su naturaleza, se aprecian en el desarrollo de las actividades).

Figura 3. Análisis de la secuencia didáctica "Álbum de artrópodos de mi entorno" según los criterios didácticos para la MCE



artrópodos en él. Entre las competencias que funcionarán en los estudiantes sobresalen: observar el mundo en el que viven, buscar información en diferentes fuentes y seleccionar información que les permita responder preguntas, clasificar seres vivos en diversos grupos taxonómicos, explicar la dinámica de un ecosistema.

7. La secuencia didáctica hace funcionar varias inteligencias y activa diversas operaciones mentales.

Funcionarán: la inteligencia naturalista, la inteligencia corporal (al tomar las fotografías y explorar el entorno), la inteligencia lingüística (cuando se exponen las fotografías y el álbum, y cuando se conversa con los compañeros, con el maestro y los invitados), y las inteligencias personales (al trabajar en equipo). Entre las operaciones mentales que se activarán se encuentran: análisis, identificación, comparación y clasificación (al determinar si un animal es artrópodo o no) y razonamiento divergente (en la toma de fotografías y preparación del álbum).

8. La secuencia didáctica requiere la interacción del estudiante con su entorno y su cultura, a nivel local, nacional y global.

Este criterio es evidente, en especial, en las actividades de las sesiones 4 y 5. En general, la secuencia se enfoca en el entorno local; sin embargo, la presentación de fotografías que hará el maestro en la sesión 1 incluirá artrópodos de todo el planeta y las consideraciones sobre el funcionamiento de los ecosistemas se aplican en todos los entornos

9. La secuencia didáctica contiene actividades de socialización de los resultados y cumplimiento de la meta educativa.

En las sesiones 3 y 6 se socializarán avances. En la sesión 8, resultados

10. La secuencia didáctica finaliza con una actividad que propicia la reflexión, el relato y la valoración de la experiencia personal.

Esto ocurrirá en las sesiones 9 y 10

11. La secuencia didáctica incluye elementos, actividades o temas del programa Aflatoun.

En especial, en las sesiones 5 y 6, al obtener y estudiar información sobre la importancia de los artrópodos en el funcionamiento de los ecosistemas. En estas actividades se considerarán los impactos que las actividades sociales humanas tienen en la vida de los artrópodos, y viceversa; por ejemplo: de qué manera influyen los artrópodos en la agricultura, la ganadería y otras actividades económicas de las comunidades humanas de la región; y cómo a su vez estas

prácticas humanas impactan a los artrópodos ¿De qué manera se podría equilibrar el beneficio económico y el ecológico?
12. Las secuencias didácticas de diferentes asignaturas, preferiblemente, se articulan entre sí. Esta secuencia didáctica se puede articular con Lengua Castellana en las sesiones 5, 7, 8, 9 y 10. También puede articularse con Tecnología en la sesión 7.
13. La secuencia didáctica, preferiblemente, contiene juego didáctico, adecuado a la edad y el nivel de los estudiantes. En la sesión 3 se llevará a cabo un juego, empleando la herramienta digital Kahoot

Fuente: elaboración propia

Al presentar este ejemplo de análisis de una secuencia didáctica cuando no ha sido aún implementada, demostramos que es muy conveniente y deseable hacerlo; ya que permite ajustar a tiempo las prácticas de aula, para coincidir con mayor exactitud con la Mediación Cooperativa de la Experiencia. No sobra recordar, finalmente, que las secuencias didácticas no son nuestro modelo pedagógico en sí mismas, sino la estrategia elegida para llevarlo al aula, para realizarlo en la práctica. Por lo tanto, es necesario mantenernos atentos siempre a los principios que lo fundamentan y los criterios didácticos que lo especifican.