

[Cierre de edición el 01 de Setiembre del 2022]

<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.10>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Implementación del guion metodológico como experiencia curricular universitaria para el desarrollo de la competencia cooperativa

Implementing the Methodological Script as a University Curricular Experience for the Development of Teamwork Competence

Implementação do roteiro metodológico como experiência curricular universitária para o desenvolvimento de competências cooperativas

Elma Barahona-Henry

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Tegucigalpa, Honduras
ebarahona@upnfm.edu.hn

 <https://orcid.org/0000-0002-3346-8828>

Carla Leticia Paz-Delgado

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Tegucigalpa, Honduras
cpaz@upnfm.edu.hn

 <https://orcid.org/0000-0002-5507-1231>

Antonio Vicente Giner-Gomis

Universidad de Alicante
Alicante, España
a.giner@ua.es

 <https://orcid.org/0000-0001-6712-2967>



Recibido • Received • Recebido: 30 / 09 / 2020
Corregido • Revised • Revisado: 08 / 06 / 2022
Aceptado • Accepted • Aprovado: 01 / 07 / 2022

Resumen:

Objetivo. Evaluar la promoción de la competencia cooperativa en el contexto de la formación inicial docente desde la percepción del alumnado y del equipo de docentes. **Metodología:** Se diseñó desde un enfoque cualitativo y desde las tradiciones metodológicas de la investigación-acción en el aula y de la narrativa-biográfica, una propuesta curricular basada en el guion metodológico del espacio pedagógico de psicología del aprendizaje, como formato didáctico a implementar en el aula; desde una mirada evaluativa se analizaron tres fases: inicial, procesual y final. Los instrumentos empleados fueron un cuestionario cerrado, para evaluar las necesidades formativas del alumnado, el diario del investigador o investigadora para registrar las reflexiones del equipo docente y una entrevista semiestructurada aplicada a estudiantes. Las personas participantes fueron 47 estudiantes y el equipo docente estuvo integrado por 3 profesionales. **Resultados.** Los resultados indican que, para el alumnado, la experiencia formativa implementada favoreció la reconstrucción de significados, experiencias y comprensiones sobre el trabajo cooperativo en el contexto de la profesión y, desde la



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.10>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

percepción del personal docente permitió nuevos espacios de reflexión e integración de la teoría y la práctica. **Conclusión.** La experiencia curricular implementada en un contexto dialógico y cooperativo permitió comprender que la competencia cooperativa, no es un fin en sí misma, sino que favorece la construcción de la identidad docente.

Palabras claves: Guion metodológico; competencia de trabajo en equipo; formación inicial de docentes; aprendizaje dialógico.

Abstract:

Aim. Cooperative competence is considered a key in the teaching profession, which is why this work evaluated its promotion from the perception of students and teachers in the context of initial training. **Method.** For this, a curricular proposal was designed from the action research perspective in the classroom, from the methodological script of the pedagogical space of learning psychology, and from an evaluative perspective analyzing initial, procedural, and final phases. The instruments used were a closed questionnaire to assess the students' training needs, a researcher's journal to record the reflections of the teaching team, and a semi-structured interview applied to students. The participants were 47 students 3 teachers. **Results.** The results indicate that, for the students, the training experience implemented favored the reconstruction of meanings, experiences, and understandings of cooperative work in the context of the profession and, from the teachers' perception, allowed new spaces for reflection and integration of the theory and practice. **Conclusion.** The curricular experience implemented in a dialogical and cooperative context allowed understanding that cooperative competence is not an end in itself but rather favors the construction of teaching identity.

Keywords: Methodological script; teamwork competence; initial teacher training; dialogic learning.

Resumo:

Objetivo. Avaliar a promoção da competência cooperativa no contexto da formação inicial a partir da percepção dos estudantes e da equipe docente. **Metodologia.** Para tanto, delineou-se uma proposta curricular e enfoque qualitativo, a partir da investigação-ação na sala de aula e da narrativa biográfica, a partir do roteiro metodológico do espaço pedagógico da psicologia da aprendizagem e, sob uma perspectiva avaliativa, foram analisadas três fases: inicial, processual e final. Os instrumentos utilizados foram um questionário fechado, para avaliar as necessidades formativas do grupo de estudantes, o diário do pesquisador para registrar as reflexões da equipe de docentes e uma entrevista semiestruturada aplicada aos estudantes. Participaram 47 estudantes e a equipe docente era composta por 3 profissionais. **Resultados.** Os resultados indicam que, para o grupo de estudantes, a experiência de formação implementada favoreceu a reconstrução de significados, experiências e entendimentos sobre o trabalho cooperativo no contexto da profissão e, a partir da percepção da equipe docente, permitiu novos espaços de reflexão e integração da teoria e da prática. **Conclusão.** A experiência curricular implementada em um contexto dialógico e cooperativo nos permitiu entender que a competência cooperativa não é um fim em si mesma, mas favorece a construção da identidade docente.

Palavras-chave: Roteiro metodológico; competência de trabalho em equipe; formação inicial de docentes; aprendizagem dialógica.

Introducción

Desde diferentes perspectivas, nacionales como internacionales, los informes de organismos institucionales (Naciones Unidas [UN], 2015, 2022) que tratan de garantizar políticas sociales más cooperativas y de participación más justas y adecuadas a los tiempos actuales junto al análisis de grupos expertos sobre la necesidad de resignificar la experiencia educacional en la institución escolar (Darling-Hammond y Cook-Harvey, 2018) muestran una lógica preocupación en este primer cuarto del siglo XXI al observar de forma globalizada como en la gestión del conocimiento, no solo se jerarquiza entre los de *arriba* y los de *abajo*, sino los de *dentro* y *fuera* (Peña y Griñan Martínez, 2019). Dado este contexto, es un buen momento para repensar las divisiones epistemológicas convencionales que han mantenido fragmentado nuestro saber (naturaleza y cultura, cuerpo y mente, teoría y práctica, etc.) y que, a la luz de la investigación actual requieren resignificarse dirigiéndonos a una necesaria interdependencia o diálogo como oportunidad para reestructurar un nuevo sistema de conocimiento que cuestione formas de vida autodefinidas como las únicas posibles y así renegociar y co-construir desde posiciones éticas y estéticas (Mateos y Sedeño, 2018), para ir reconstruyendo un nuevo sentido educativo.

Una renovada formación del profesorado en las facultades de educación

Resulta, pues, congruente explorar y desarrollar nuevos dispositivos de formación docente con los que comprometerse en los tiempos actuales. En ese sentido, y como personal formador de personal formador, señalamos la urgencia de estos necesarios y renovados mundos posibles, sin dejar de observar cómo, en esta formación docente actual aún persiste la brecha entre la teoría y la práctica que es preciso salvar, si no queremos correr el riesgo de seguir manteniéndonos en aquel modelo convencional que fragmenta, disocia y parcela el saber y que tampoco consigue ver la importancia de crear y gestionar un conocimiento generado desde la cooperación (Martín, 2007).

Desde esta perspectiva, la formación universitaria del personal docente no deja de explorar diversos modelos abriendo nuevos horizontes con los que preparar mejor a quienes van a comprometerse con la educación de la ciudadanía. Nos encontramos, así, interesantes dispositivos formativos que desafían enfoques reduccionistas focalizando la práctica como núcleo de partida de su conocimiento profesional (Loughran y Menter, 2019).

La formación inicial docente señala, desde hace más de una década, la construcción de una identidad docente como un interesante horizonte de trabajo que integra, de forma poliédrica, interesantes perspectivas de estudio en la actualidad (Cantón Mayo y Tardif, 2018). El constructo *identidad docente* puede permitirnos repensar las presiones, expectativas o exigencias (Sarti, 2019), que un modelo económico y social hegemónico demanda de profesionales docentes.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.10>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

En la conformación de esta identidad docente cobra una especial relevancia el diseño de determinadas experiencias que tratan de modelar la identidad del aprendiz o la aprendiz docente dirigiéndole hacia determinados fines.

Desde un modelo formativo tecnocrático y de un capitalismo cognitivo (Sequera Fernández, 2017) destaca el énfasis en el concepto *competencias*. Estas condensan una nueva manera de proceder en la formación universitaria y, si bien existen trabajos que cuestionan este enfoque subrayando un sesgo de racionalidad tecnocrática, dada la centralidad del constructo *trabajo* en nuestros días (Gómez Sánchez y Rumbo Arcas, 2018), entendemos que este saber puede ser equilibrado o regulado por los otros dos componentes sustantivos del acto educativo, el dialógico y el ético (Paz-Delgado y Estrada-Escoto, 2017). Esta particularidad nos hace considerar sistemas formativos de corte humanista que equilibran los saberes distribuyendo tanto los énfasis técnicos-procedimentales, como los éticos-críticos y dialógicos (Plazaola Giger et al, 2018) al considerar el fenómeno educativo desde una complejidad no reduccionista ni exclusivamente técnica.

Así se despliegan interesantísimas experiencias que abren un espectro colorido de diversidad formativa creativa y posibilitadora de nuevos mundos en la formación universitaria docente. Sea el caso de la pedagogía de la humanización (Pugach et al., 2019), el cuestionamiento de las propias creencias, tanto en el alumnado, como en el profesorado; ya sea revisando sus propias competencias docentes como las recurrentes contradicciones en las que inevitable y habitualmente nos encontramos envueltos. A todas ellas se les suma también las necesarias pedagogías creativas y corporales, no duales que buscan integrar las atomizaciones segmentadoras que una educación convencional fragmenta incomprensiblemente sin menoscabo de aquellos otros modelos formativos que enfáticamente señalan pedagogías reflexivas (Reichenberg y McVee, 2019), las cuales cuestionan los mecánicos que reproducen y perpetúan, de nuevo, desigualdades sociales arraigadas en creencias sobre la construcción del saber y del conocimiento.

En este sentido, con sustento en la necesidad de nuevos aires que vivifiquen los modelos formativos iniciales, las pedagogías dialógicas (Hetherington y Wegerif, 2017) emergen con fuerza y vienen a poner en valor el saber y su transmisión como proceso dialógico que empodere a los diversos agentes que intervienen en este proceso con los que co-construir el conocimiento.

Con estas y con las nuevas identidades docentes basadas en la mente colaborativa y la co-construcción del currículo desde una pedagogía crítica, desarrollamos nuestras propias experiencias formativas docentes que exploran los dos grandes núcleos del aprendizaje: el dialógico y el cooperativo.

El núcleo dialógico en la educación: Un sendero que bien merece la pena transitarse

Estamos convencidos, al igual que Velasco y de González (2008), que es imposible educar sin diálogo. *El diálogo*, se encuentra indefectiblemente unido a la *pedagogía de la pregunta* que somete a un constante desafío a la realidad. Y quienes desarrollamos nuestro desempeño profesional en

el ámbito educativo, reconocemos el extraordinario valor de ambas ideas para posibilitar una transformación del individuo. De ahí que cuando este diálogo se inserta e impregna el grupo, las posibilidades de amplificar, desarrollar y explorar potencialidades susceptibles de expandir aquella zona de desarrollo potencial vigotskyana se ven aceleradas trasladando y ensanchando fronteras, atisbando horizontes insospechados. El arte del diálogo pone en valor un uso del lenguaje como mecanismo articulador de un yo dialógico (Bertau y Tures, 2019) con el que el individuo consigue devenir como ser humano, al articular una polifonía de voces con las que convive y una resignificación de textos y contextos permanente en las que se inserta su devenir cotidiano con el fin de posibilitar una identidad situada en un proceso de aprendizaje autotransformativo y responsable.

Experiencias dialógicas y cooperativas en la formación inicial

Si aún, en otros ámbitos organizacionales el aprendizaje de la competencia cooperativa es valorado particularmente como clave para un buen funcionamiento empresarial, en el ámbito pedagógico y específicamente, en las aulas universitarias como espacios matrices y generadores de identidad docente, las experiencias que exploran el trabajo en equipo, nutridas por este núcleo dialógico, son valoradas e interpretadas como auténticas actuaciones de éxito educativo y formativo que, en el panorama profesional e internacional, gozan de un merecido prestigio (Esteve et al., 2018).

Así, en el ámbito del alumnado principiante en los trayectos e itinerarios formativos docentes e iniciales destacan aquellas experiencias focalizadas en el practicum como espacio idóneo de conexión y diálogo con todas las agencias como escuelas, familias, etc. que pueden contribuir a la construcción identitaria docente como a la calidad educativa de la formación del alumnado novel (Asbrand y Bietz, 2019). La dinámica dialógica y colaborativa queda vinculada a otras interesantes experiencias como las que focalizan el aprendizaje a través de las nuevas tecnologías y matizan, en estas, el componente ético de su utilización, al igual que aquellas otras relacionadas con la ética de la inclusión (Steuer-Denker et al., 2019), la alfabetización universitaria académica (Böhm-Carrer y Lucero, 2018), con la creación y desarrollo de capacidades cognitivas y creativas, con una mejor interconexión del profesorado que forma a docentes de forma consciente y coherente con la ética de la justicia social y ambiental.

Desde este posicionamiento, el presente trabajo delimita y expone aquellos resultados emergidos de las percepciones del alumnado y del personal docente participante en la experiencia curricular implementada en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) en el espacio formativo de psicología del aprendizaje, a través de la implementación del guion metodológico como dispositivo formativo con el que hemos pretendido *promover el desarrollo de la competencia cooperativa en la formación inicial del alumnado*. A tal efecto, la puesta en práctica del guion metodológico como andamiaje experiencial académico nos ha permitido problematizar y preguntar al estudiantado las siguientes cuestiones de investigación que identificamos a continuación:



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.10>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- ¿Cómo los contenidos disciplinares tratados favorecen la reconstrucción de las creencias sobre la importancia del trabajo cooperativo?
- ¿Cómo las experiencias de aprendizaje desarrolladas han ayudado a avanzar en la comprensión de la importancia del trabajo cooperativo?
- ¿Qué valoración se hace sobre las modalidades de evaluación implementadas y su articulación en diferentes momentos cooperativos?
- ¿Qué valoraciones hacen del uso de las NTIC, ejemplificado en el uso curricular del WhatsApp, en su contribución al desarrollo del trabajo cooperativo?
- ¿Cuáles son sus valoraciones sobre la dinámica general implementada a través del guion metodológico?

En relación con la *percepción del equipo docente*, se plantean las siguientes cuestiones:

- ¿Qué logros conseguidos perciben respecto a la competencia genérica promovida?
- ¿Qué valoración hacen de la secuencia didáctica implementada?
- ¿Qué propuestas hacen sobre ajustes de contenidos?
- ¿Qué temas proponen seguir explorando?

Metodología

En cuanto a la naturaleza del estudio, esta investigación permitió implementar una estructura metodológica participativa de naturaleza formativa e inicial en la construcción de la identidad docente del alumnado que cursa sus estudios en la UPNFM. El proceso se llevó a cabo trenzando la tradición metodológica de la investigación-acción (IA) con la tradición biográfica-narrativa y la perspectiva dialógica para recolectar y respaldar los datos de nuestra investigación en situaciones contextualizadas y, por tanto, ecológicas, de aula. Dada la amplitud del proceso, se ha optado por delimitar algunos de sus resultados focalizándolos en las percepciones del alumnado y personal docente durante y al finalizar el proyecto.

Contexto y participantes

El contexto de la experiencia se sitúa en la UPNFM de Honduras, la universidad especializada en la formación inicial y permanente de docentes en el país. Las personas participantes fueron 47 estudiantes con matrícula en el espacio pedagógico de Psicología del Aprendizaje durante el I y II periodo académico de 2018, de los cuales 9 fueron varones y 38 mujeres. Participaron, igualmente, en el proyecto 3 docentes que facilitan el espacio formativo en estudio.

Instrumentos de recolección de la información

En la fase de **evaluación inicial** y con un fin diagnóstico, el equipo investigador administró al alumnado un *cuestionario cerrado*, elaborado ad hoc para el estudio, con la finalidad de detectar necesidades formativas; de igual forma se registraron las reflexiones del equipo en el *diario del investigador*. El proceso de implementación duró 24 semanas, con el uso de esta herramienta de investigación (**evaluación procesual**), se logró una descripción densa y rica del proceso (Vasilachis de Gialdino, 2006). Con la finalización del proyecto y como **evaluación final**, mediante grupos focales y administración de una entrevista semiestructurada, se valoró, tanto por el alumnado y el profesorado, la experiencia llevada a cabo. El interés de este artículo se focaliza en la interpretación de los resultados de las percepciones que tanto alumnado como profesorado implicado en esta experiencia reflejaron en la entrevista semiestructurada y el diario del investigador.

Procedimiento

En la *primera etapa*, se realizó el diagnóstico sobre cómo iniciar el proceso de intervención y detectar las necesidades y recursos del estudiantado que consideraron relevantes para sus aprendizajes. En una *segunda etapa*, quedó diseñado el proyecto inicial de intervención para la mejora de la competencia colaborativa, utilizando el guion metodológico como herramienta de planificación didáctica desde el enfoque basado en competencias. La *tercera etapa* permitió la implementación de la planificación diseñada durante 24 semanas, desarrolló espacios de reflexión del equipo investigador como del estudiantado. Una última *cuarta etapa* contribuyó a la evaluación del proyecto de intervención integrando la valoración del estudiantado sobre la experiencia del trabajo colaborativo como las reflexiones docentes llevada a cabo desde los espacios de reflexión.

Siguiendo los procesos éticos, se aplicó el formato de consentimiento informado, donde cada estudiante participante conoció los objetivos de la investigación, la metodología de trabajo, las implicaciones y beneficios de participar en el estudio.

Se utilizó el procedimiento de análisis textual de datos, efectuando la reducción de datos mediante la codificación abierta y posteriormente se triangularon para obtener las tendencias del estudio.

Resultados y discusión

Estructuramos la presentación de los resultados mostrando secuencialmente las percepciones obtenidas del alumnado y profesorado.

Percepciones del alumnado

Los resultados obtenidos a nivel del estudiantado se presentan en cinco ámbitos a partir de las cuestiones de investigación planteadas (ver la integración de categorías en la [Figura 1](#)).

<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.10>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Contenidos disciplinares y la reconstrucción de las creencias sobre el trabajo cooperativo

Respecto al tipo de contenidos desarrollados en el espacio pedagógico que favorecen la reconstrucción de las concepciones sobre la importancia del trabajo colaborativo, hemos observado que el alumnado valora significativamente aquellos que promueven y clarifican el vínculo entre enseñanza y aprendizaje.

Creo que uno de los trabajos que más comprensión me aportó fue sobre ¿cómo aprenden las personas?, ya que por ser tan complejos los seres humanos tenemos diferentes cualidades y capacidades, es por eso que se debe ser creativo y dinámico a la hora de la enseñanza. (001. P10-II-2018)

De otra parte, también hemos constatado que, aunque en algunos casos preferían el trabajo individual, la dinámica interactiva y grupal de estos contenidos permitió profundizar las concepciones sobre este último.

Nunca había experimentado trabajos en grupo como los que se experimentaron en la clase. Las ventajas de los grupos son varias, una de ellas es la delegación del trabajo, se divide el esfuerzo, otra es que hay varias opiniones lo que se convierte en un crisol de ideas. (005-P8-I-2018)

También encontramos, como efecto derivado de estos particulares contenidos, la vivencia y percepción del alumnado de ser escuchado y tomado en cuenta para posibilitar un argumentario lógico en sus conversaciones.

También me llamó mucho la atención que aprendemos de muchas maneras con solo trabajar con casi todos mis compañeros del aula. Fue fabuloso escuchar y que me escucharan mis opiniones y luego discutirlos y armar nuestros puntos de vista fue muy interesante, aprendí mucho, lo cual lo pondré en marcha. (002-P12-I-2018)

Tratamos de sugerir con estas evidencias, que la reconstrucción de concepciones en un contexto dialógico de formación docente permite al estudiantado superar las concepciones más reduccionistas y abrirse a nuevos espacios de comprensión que resalten la visión tradicional en la relación pedagógica entre personal docente y estudiantado, y por tanto en la gestión del conocimiento, como sostienen [Teixeira y Ferreira \(2017\)](#).

Relación entre experiencias de aprendizaje y la comprensión del trabajo cooperativo

En cuanto a la *valoración de las experiencias de aprendizaje desarrolladas que han ayudado a avanzar en la comprensión de la importancia del trabajo colaborativo*, se identificó que la diversidad de experiencias promovió una comprensión más compleja y por tanto significativa.

Las experiencias de aprendizaje desarrolladas fueron entretenidas, cada una fue diferente y realmente tocaban puntos importantes del tema que iba a ser discutido. Me gustó cómo se requería bastante de nuestra participación, lo que hizo que yo mostrara más interés y aprendiera de mejor forma. (002-P10-I-2018)]

Igualmente, el alumnado, al experimentar un auténtico contexto dialógico para el aprendizaje, favoreció la expresión individual y grupal, así como el intercambio de otros.

Este tipo de estrategia me gustó bastante ya que al principio de la clase me sentía insegura de decir mi opinión o de expresarme, y estar con otras personas compartiendo nuestras ideas hizo que expresarnos no sea tan difícil como hacerlo solo. (006-P10-II-2018)

Asimismo, a través de la estrategia de aprendizaje cooperativo implementada se favoreció el desarrollo de diferentes tipos de habilidades como organizar y asignar roles, distribuir tareas, o aportar de forma colectiva ideas.

Me ayudó a trabajar mejor en equipo, cómo trabajar y resolver problemas para hacer las cosas de la mejor manera posible. Interactuábamos y compartíamos ideas y opiniones nos ayudó a entender mejor el tema. (006-P13-II-2018)

Esta estrategia procesual y sistemática ha favorecido el desarrollo de las habilidades en el alumnado, ya sean estas cognitivas, socioemocionales o actitudinales, promoviendo en este la necesidad de considerar, en un futuro próximo, estructuras participativas en el aula, pero también de comprender que la experiencia del alumnado no es homogénea, sino diversa.

En algunos momentos me ayudaba el hecho de trabajar en grupo, sin embargo, en la mayoría de las ocasiones me sentí un tanto presionado debido a la cantidad de opiniones que escuchaba, pues no tenía la oportunidad de poder pensar con claridad, disminuyendo así mi capacidad de opinar acerca del tema. (006-P24-I-2018)

Lo anterior pone en evidencia que la exploración de nuevos dispositivos de formación –es decir, aquellos que como el guion metodológico favorecen una nueva capacidad de escucha intersubjetiva, generación y comprensión de conceptos o de promoción de actitudes socioemocionales y cooperativas– permite vislumbrar la diversidad y la relevancia en la construcción de concepciones, significados y experiencias, a través de las diferentes respuestas que se obtienen en un contexto dialógico (Steuer-Denker et al., 2019). Por tanto, interesa dar cuenta no solo de la diversidad en las estrategias de aprendizaje sino de la diversidad que se presenta en la construcción del significado y de la experiencia en el alumnado. La implementación de estrategias de aprendizaje desde una perspectiva dialógica hace posible la transformación de los individuos, de las relaciones y de los saberes (Assen et al., 2018; Bertau y Tures, 2019).

<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.10>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Las modalidades de evaluación y su articulación en momentos cooperativos

Sobre las *modalidades de evaluación realizadas*, se encontró que articular la evaluación a través de los diferentes momentos cooperativos, así como la variedad de estrategias de evaluación contribuyó a desarrollar habilidades reflexivas en el alumnado, para luego posicionarse con mayor confianza en espacios de discusión más amplios.

La forma de evaluación me pareció desde mi punto de vista algo nunca antes visto, considero que es la primera clase en la que se hace este tipo de evaluación y considero que he aprendido mucho más en esta clase que en otras materias que implican solo el método de memorización. (003-P1-II-2018)

Por su parte, la diversidad de estrategias de evaluación, tales como la rúbrica, el estudio de caso, estrategias metacognitivas, pruebas comprensivas, permitió al alumnado experimentar nuevas formas y concepciones de evaluación, lo que resignificó una nueva reconstrucción discente de estas mismas.

La que más me sorprendió fue la del poema de Roberto Sosa –Escritor y poeta hondureño–, De niño a hombre, dado que soy fanático de la poesía y nunca había pensado en introducir la poesía en un ejercicio metacognitivo en clase, quizás cognitivo, pero no metacognitivo. (002-P8-I-2018)

La puesta en marcha de estrategias de evaluación variadas, no solo se convierte en otro dispositivo dialógico para la reconstrucción de significados y experiencias, sino que se constituye en un espacio para crear nuevas experiencias de vida y conformación de la identidad docente, ya que integra lo dialógico y lo ético. Pero también permite visualizar nuevos horizontes comprensivos, ya que la evaluación no se orienta solamente a la dimensión cognitiva, sino a la dimensión afectiva y creativa, haciendo posible el desarrollo de una multiperspectiva, lo que permite transitar de la mirada del estudiantado a la del futuro personal docente.

Uso curricular de NTIC y su contribución al trabajo cooperativo

El uso de las NTIC en el contexto curricular permitió las contribuciones y desafíos para el desarrollo del trabajo cooperativo. El estudiantado reportó que su concepción acerca del uso académico de esta aplicación se amplió al considerarla una herramienta interactiva entre personal docente y estudiantado que facilita el proceso de aprendizaje y permite mantener la comunicación y la construcción de conocimiento en grupo por ser también cotidiana.

Sinceramente antes yo pensaba que por WhatsApp no era una buena organización para trabajar en grupos por experiencias anteriores, pero ahora me di cuenta de que si es una buena herramienta siempre y cuando haya una buena organización y un compromiso personal. (004-P18-I-2018)

Por otra parte, el alumnado percibe el alcance de la herramienta en un contexto académico, diferente al espacio social, lo que supone un proceso de reconstrucción de las creencias sobre su uso y los desafíos que les implica para su aplicación.

No teníamos exactamente la libertad que nos hubiera gustado tener dentro del grupo en WhatsApp por temor a realizar alguna aportación que no fuera de la preferencia de las Licenciadas que imparten la clase, o inclusive podemos opinar que no todo puede ser explicado de la mejor forma por medio de esta herramienta, y que posiblemente hubiese sido más fácil explicar ciertas cosas personalmente. (005-P3-I-2018)

Cuando se emplea con fines académicos es importante asignarles valor a las participaciones y presentar lineamientos básicos sobre su uso, sobre todo en estudiantes que inician su proceso formativo en la universidad, como es el caso de las personas participantes en este estudio.

¿Qué propondría para una nueva experiencia? Asignarle un valor. Creo que eso generaría un mayor compromiso de interactuar más en el grupo. (004-P20-I-2018)

La incorporación de las NTIC ha permitido el replanteamiento de la relación pedagógica, que permita al estudiantado un posicionamiento reflexivo y crítico y en el caso del personal docente, de un replanteamiento de su posición pedagógica y ética para poder desarrollar el potencial dialógico y colaborativo en estos nuevos escenarios.

Valoraciones generales sobre la implementación del guion metodológico

Las valoraciones del alumnado sobre la implementación del guion metodológico para la promoción de la competencia cooperativa permitieron identificar que la comprensión de esta se movió entre una *perspectiva individual a otra cooperativa*.

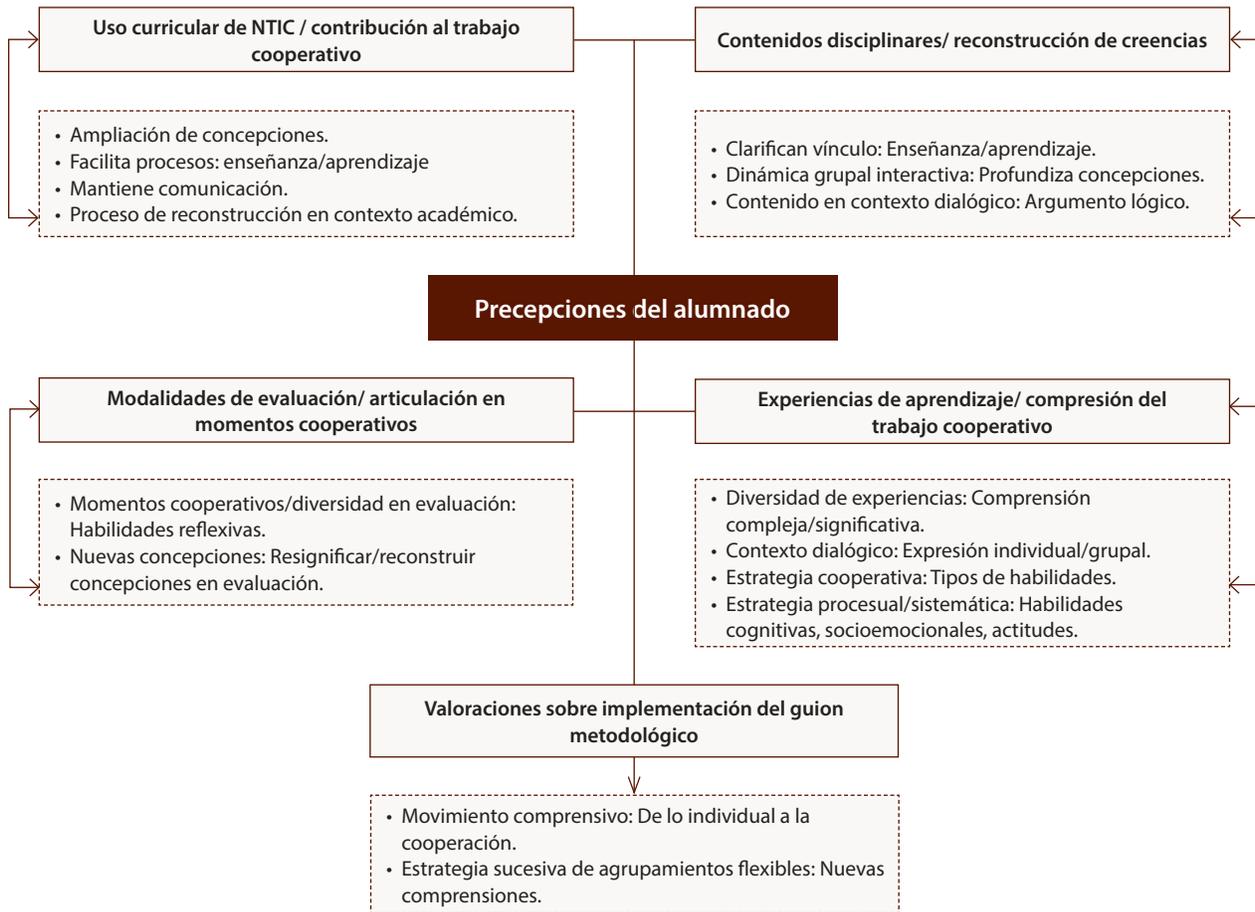
En este espacio pedagógico, mi idea sobre el trabajo en equipo se amplió, ya que si sentí como cada integrante del grupo tenía su tarea y no solo una persona tuvo que cargar con todo el trabajo. Para una nueva experiencia me gustaría trabajar con otro equipo para conocer más otros ambientes de trabajo y no solo mis amigos, y así aprender a trabajar con diferentes personas y yo poder tomar otro papel. (005-P10-I-2018)

La estrategia sucesiva para promover el trabajo cooperativo se desarrolló a través de diferentes agrupamientos (flexibles de tipo homogéneo y heterogéneo)

Ayudó mucho a la hora de observar las diferentes formas en que cada uno puede llegar a comprender un tema sin ser grandes conocedores del mismo. Me agrado la experiencia en la clase hubo tanta diversidad que no parecía una materia en sí, sino un lugar en el cual uno podía irse a llenar de conocimientos, conversar, discutir de una manera abierta sin restricciones a las opiniones de cada uno. (006-P3-I-2018)

<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.10>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Figura 1: Percepciones del alumnado



Nota: Elaboración propia a partir del análisis de las categorías identificadas.

Percepciones del equipo docente

En este segundo apartado se presentan las percepciones del equipo docente sobre el proceso implementado en las aulas universitarias, desde cuatro ámbitos de análisis de la experiencia curricular implementada (ver integración de categorías en [Figura 2](#)).

Ámbito sobre el logro de la competencia genérica de trabajo cooperativo

Desde los planes de estudio de la UPNFM, los cuales están basados en el enfoque curricular de competencias académico-profesionales integrales ([Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán \[UPNFM\], 2008](#)), se definen seis competencias genéricas, una de ellas es el

trabajo en equipo. La decisión de trabajar sobre esta competencia, se debe a que, en el contexto de la UPNFM, investigaciones realizadas demuestran que es una competencia fundamental para la creación de comunidades educativas inclusivas (Paz-Delgado y Estrada-Escoto, 2017), y desde este enfoque curricular permite alcanzar niveles más complejos relacionados con el aprender a hacer, emprender y ser persona.

Una reflexión generada en el equipo docente se relaciona con la definición de la competencia de trabajo en equipo planteada en los planes de estudio (UPNFM, 2008). La reflexión se centró en cómo esta concepción de competencia aporta a la construcción y reconstrucción de identidad docente, considerando que el alumnado de formación inicial ya trae consigo un conjunto de creencias sobre la profesión (Vaillant y Marcelo, 2015), por otro lado, se analiza cómo esa definición de competencia permite equilibrar entre los énfasis técnico-procedimentales (Gómez Sánchez y Rumbo Arcas, 2018) y los ético-críticos y dialógicos (Paz-Delgado y Estrada Escoto, 2017) para crear nuevas comprensiones sobre la formación inicial de docentes en donde se equilibren ambos tipos de saberes (Plazaola Giger et al., 2018). Es así como el equipo docente transita hacia una concepción de competencia cooperativa, tal como se analiza en este estudio, ya que diseñar dispositivos formativos desde esta concepción, tal como lo evidencia el análisis de las percepciones del alumnado, permite que este conecte con su experiencia pasada, presente y futura en la reconstrucción y construcción de su identidad docente.

Ámbito de la secuencia didáctica

Respecto a la *valoración de la secuencia didáctica* (exploración de conocimientos previos, desarrollo de la temática, evaluación y metacognición) desarrollada a través del guion metodológico se encontró que la organización de esta misma permitió al alumnado avanzar a niveles más complejos relacionados con el aprender a conocer, hacer, emprender y ser persona, a través de un proceso de reconstrucción de sus concepciones. Su diseño se estructuró alrededor de una pregunta central: ¿cómo aprenden las personas?, a partir de la cual se organizaron cuatro unidades, cada una iniciaba con una pregunta. El propósito de iniciar con preguntas fue crear un contexto de diálogo que permitiera analizar y reflexionar sobre la complejidad del aprendizaje humano en el escenario del aula de clase y centro escolar, articulándose para ello con los contenidos y las diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje: exploración de conocimientos previos, estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, haciendo énfasis en la evaluación formativa.

Esta estructuración de la secuencia didáctica otorgó mayor flexibilidad para ajustar en el contexto real, el logro de la competencia cooperativa en sus diferentes niveles: saber, hacer, emprender y ser, así como de los contenidos y diversidad de estrategias implementadas (Esteve et al., 2018), y favoreció aprendizajes más complejos y posibilitó la construcción y reconstrucción de concepciones y experiencias tanto para el estudiantado como el equipo docente.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.10>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La experiencia fue fenomenal, nunca había recibido una clase tan disciplinada y programada. Generó un gran impacto a mi aprendizaje y he desarrollado conocimientos que me permitirán ejercer mejor la docencia en beneficio de los que desean el pan del saber. (006-P6-II-2018)

Ámbito de ajuste a los contenidos del guion metodológico

En relación con el *ajuste de contenidos*, el equipo docente reflexionó que estos deben ayudar a crear nuevas categorías conceptuales para comprender la enseñanza y el aprendizaje, así como la competencia cooperativa. Se evaluó que los contenidos propuestos en la descripción mínima de los planes de estudio (UPNFM, 2008) presentan una visión para un contexto histórico y social diferente. En la actualidad, el contexto para la enseñanza y el aprendizaje ha cambiado sustantivamente tanto por las dinámicas nacionales, regionales e internacionales y, por ello, la elección de los contenidos siguió un proceso de ajuste, incorporando nuevos y eliminando otros, buscando mejorar coherencia y pertinencia con el contexto que se vive en el sistema escolar hondureño.

El equipo docente reflexionó que la construcción y reconstrucción de concepciones, significados y experiencias requiere de la actualización y contextualización de la dimensión epistemológica, la cual sustenta la propuesta formativa, ya que solo, de esta forma, es posible generar nuevas categorías desde las cuales poder interpretar los viejos y nuevos problemas presentes en el contexto de las aulas y escuelas, así como construir una identidad docente acorde con los tiempos actuales. Por tanto, la elección de los contenidos y sus formas de abordaje es central para que la configuración de toda la secuencia didáctica adquiera solidez y que promueva un clima dialógico para abrir nuevos horizontes reflexivos, críticos, creativos y éticos (Plazaola Giger et al., 2018).

Ámbito sobre temas a seguir indagando

Finalmente, sobre el *ámbito de temas a seguir explorando*, la experiencia curricular desarrollada con la implementación del guion metodológico abre nuevos caminos de indagación sobre cómo los espacios experienciales desde una perspectiva dialógica y cooperativa aportan en la construcción y reconstrucción de la identidad docente (Vaillant y Marcelo, 2015). Particularmente, al proporcionar en un espacio protegido como es el aula académica, las condiciones oportunas para disminuir la brecha entre las creencias previas del estudiantado y el conocimiento garantizado universitario, al igual que a la construcción narrativa identitaria con la que tomar una mejor consciencia de aquellas concepciones que respalden pedagogías más eficientes y profundas. Además, permitió comprender el guion metodológico como un dispositivo formativo que se focaliza en la práctica y en la integración de saberes y experiencias (Loughran y Menter, 2019), así como para el desarrollo de experiencias de innovación desde el aula de clase universitaria como parte del desarrollo profesional docente.



Figura 2: Percepciones del equipo docente



Nota: Elaboración propia a partir del análisis de las categorías identificadas.

Conclusiones

La implementación del guion metodológico como experiencia curricular en el aula universitaria para el desarrollo de la competencia cooperativa permitió conocer las percepciones de dos actores centrales en la experiencia, el alumnado y el equipo de docentes.

En cuanto al alumnado, la exploración de las percepciones permitió indagar sobre cinco ámbitos: (1) contenidos disciplinares y la reconstrucción de creencias sobre el trabajo cooperativo, (2) la relación entre las experiencias de aprendizaje como contexto dialógico para la comprensión del trabajo en equipo, (3) la modalidades de evaluación y su articulación en momentos cooperativos, (4) uso curricular de las NTIC, específicamente el WhatSaap y su contribución al trabajo cooperativo, y (5) valoraciones generales sobre la implementación del guion metodológico. El análisis de las percepciones del alumnado desde estos ámbitos da cuenta de una construcción y reestructuración de las concepciones y saberes en relación con la competencia cooperativa desde la perspectiva de la profesión docente. Asimismo, aporta en

<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.10>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

comprender que la experiencia formativa permitió al estudiantado profundizar sobre la identidad profesional a través de la revisión de sus concepciones previas sobre el trabajo docente.

Por su parte, conocer las percepciones del equipo de las docentes sobre la implementación de la experiencia curricular en cuatro ámbitos: (1) logro de la competencia cooperativa, (2) secuencia didáctica propuesta para la implementación, (3) ajustes a los contenidos, y (4) temas a seguir indagando, permitió conocer que este tipo de experiencias favorecen la reflexión-acción en los equipos de docentes para promover la mejora continua. En este caso, el guion metodológico se constituye en un dispositivo para el desarrollo profesional del personal docente, ya que abre diversas posibilidades para seguir indagando sobre su implementación y, con ello, promover nuevas perspectivas para la formación inicial de docentes.

En síntesis, la experiencia curricular implementada alentó tanto el desarrollo de la competencia cooperativa, reflexiva e integradora de la dicotomía teórico-práctica habitualmente persistente en la formación académica en el alumnado contribuyendo con ello a la reconstrucción identitaria del personal docente en formación.

En este sentido, se sugiere seguir indagando sobre el guion metodológico como dispositivo de formación, y cómo desde una perspectiva dialógica y cooperativa este aporta a disminuir las brechas entre teoría y práctica, así como en la reconstrucción de creencias previas de estudiantes sobre la docencia como profesión.

Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **E. B. H.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **C. L. P. D.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **A. V. G. G.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo y el desarrollo de la investigación.

Declaración de Material complementario

-Versión preprint del artículo en <https://doi.org/10.5281/zenodo.5517931>

Referencias

- Asbrand, B. y Bietz, C. (2019). Cooperation of university and laboratory school: Learning about school improvement from evaluating school projects. *DDS. Die Deutsche Schule*, 111(1), 78-90. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.08>
- Assen, J. H. E., Koops, H., Meijers, F., Otting, H. y Poell, R. F. (2018). How can a dialogue support teachers' professional identity development? Harmonising multiple teacher I-positions. *Teaching and Teacher Education*, 73, 130-140. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.019>

- Bertau, M.-C. y Tures, A. (2019). Becoming professional through dialogical learning: How language activity shapes and (re-) organizes the dialogical self's voicings and positions. *Learning Culture and Social Interaction*, 20, 14-23. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.005>
- Böhm-Carrer, F. y Lucero, A. E. y (2018). La alfabetización universitaria y el contacto con las fuentes de información, claves para el aprendizaje en la universidad. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-27. <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.15>
- Cantón Mayo, I. y Tardif, M. (Coords.). (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Darling-Hammond, L. y Cook-Harvey, C. (2018). *Educating the whole child: Improving school climate to support student success*. Instituto de Políticas de Aprendizaje. <https://doi.org/10.54300/145.655>
- Esteve, O., Fernández, F. y Bes, A. (2018). Pre-service teacher education from a sociocultural perspective: A case study on teaching learning through conceptual mediation. *Language and Sociocultural Theory*, 5(2), 83-107. <https://doi.org/10.1558/lst.37792>
- Gómez Sánchez, T. F. y Rumbo Arcas, M. B. (2018). Qué piensan los actores sociales sobre las competencias: El grado de educación social. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 757-771. <https://doi.org/10.5209/RCED.53831>
- Hetherington, L. y Wegerif, R. (2017). Developing a material-dialogic approach to pedagogy to guide science teacher education. *Journal of Education for Teaching. International research and pedagogy*, 44(1), 27-43. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1422611>
- Loughran, J. y Menter, I. (2019). The essence of being a teacher educator and why it matters. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(3), 216-229. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1575946>
- Martín, I. (2007). Retos de la comunicación corporativa en la sociedad del conocimiento: De la gestión de información a la creación de conocimiento organizacional. *Signo y Pensamiento*, 26(51), 52-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86005106>
- Mateos, C. y Sedeño, A. (2018). Videoartivismo: Poética del conflicto simbólico. *Comunicar*, 26(57), 49-58. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-05>
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Naciones Unidas (2022). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.10>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Paz-Delgado, C. L. y Estrada-Escoto, L. E. (2017). La competencia genérica de reconocimiento y aprecio por la diversidad humana: Evaluación en la formación inicial de docentes. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.19>
- Peña, M. y Griñan Martínez, J. A. (22 de febrero de 2019). Algo, desde la razón, sobre mujer e inmigración. *El País, Opinión*. https://elpais.com/elpais/2019/02/22/opinion/1550852494_065763.html
- Plazaola Giger, I., Ruiz Bikandi, U. y Iriondo Arana, I. (2018). Análisis de la propia actividad docente en el practicum: Una experiencia formativa. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1169-1183. <https://doi.org/10.5209/RCED.54890>
- Pugach, M. C. Gómez-Najarro, J. y Matewos, A. M. (2019). A review of identity in research on social justice in teacher education: What role for intersectionality? *Journal of Teacher Education*, 70(3), 206-218. <https://doi.org/10.1177/0022487118760567>
- Reichenberg, J. S. y McVee, M. B. (2019). "When your lesson is bombing ": The mediation of perplexity in the development of a reflective stance toward teaching. *Teaching and Teacher Education*, 80, 241-254. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.012>
- Sarti, F. M. (2019). The pedagogy course and the universitarization of teaching in Brazil: From the disputes over teachers' education to its deprofessionalisation. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-17. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945190003>
- Sequera Fernández, J. (2017). Ante una nueva civilidad urbana. Capitalismo cognitivo, hábitos y gentrificación. *Revista Internacional de Sociología*, 75(1), 1-12. <https://doi.org/10.3989/ris.2017.75.1.15.31>
- Steuer-Denker, L., Gilmartin, S. K., Muller, C. B., Dungs, C., Sheppard, S. y Leicht-Scholten, C. (2019). Expanding engineering limits: A concept for socially responsible education of engineers. *International Journal of Engineering Education*, 35(2), 658-673.
- Teixeira, R. A. y Ferreira, N. O. (2017). Tertúlia lierária: A escola, a sala de aula e a leitura dialógica. *Dialogia*, (27), 131-143. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N27.7344>
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (2008). *Planes de estudio desde el modelo por competencias académico-profesionales*. Autor.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Velasco, J. A. y De González, L. A. (2008). Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere*, 12(42), 461-470. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569006.pdf>