

Una propuesta de aprendizaje basada en el aprendizaje cooperativo, en la carrera de enfermería de la Universidad de Guadalajara

MARTÍN BARAJAS RODRÍGUEZ¹



Resumen

El propósito de esta investigación cualitativa fue realizar la recuperación, análisis, caracterización, problematización, y posterior intervención de la práctica docente de un profesor que imparte docencia en la Carrera de Enfermería de la Universidad de Guadalajara, y cuya investigación se lleva a cabo cuando dicho profesor cursa la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa. Para el proceso de observación se recurre a la etnografía, y particularmente, a la observación participante. Como resultado del análisis, y posterior caracterización y problematización, se logra identificar la práctica docente con la escuela tradicional, esto es, un profesor protagonista y un alumno pasivo. Se recurre al paradigma sociocultural, y particularmente, al aprendizaje cooperativo para lograr la transformación de la práctica, y de esta manera, orientar al alumno hacia una actitud activa, y a su vez, que el profesor actúe como mediador del conocimiento.

Descriptores: Investigación cualitativa, etnografía, problematización, paradigma sociocultural, aprendizaje cooperativo.

A proposal of learning based on the cooperative learning, the career of infirmery of the University of Guadalajara

Abstract

The intention of this qualitative investigation was to realize the recovery, analysis, characterization, problematization, and later intervention of the teaching practice of a professor who gives teaching in the Career of Infirmery of the University of Guadalajara, and whose investigation is carried out when the above mentioned teacher studies the Mastery in Education with Intervention in the Educational Practice. For the observation process it is appealed to the ethnography, and particularly, to the participant observation. As result of the analysis, and later characterization and problematización, it is manages to identify the teaching practice with the traditional school, this is, a professor protagonist and a passive student. It is appealed to the sociocultural paradigm, and particularly, to the cooperative learning to obtain the transformation of the practice, and this way, to orientate the student towards an attitude active, and as well, that profesoor acts as mediator of the knowledge.

Key words: Qualitative investigation, ethnography, problematización, sociocultural paradigm, cooperative learning.

¹ Cirujano Dentista por la Universidad de Guadalajara. Maestro en Educación con Intervención en la Práctica Educativa. Técnico Académico Titular "B" de tiempo completo, adscrito al Departamento de Clínicas Odontológicas Integrales. Profesor por asignatura "B", adscrito al Departamento de Patología.

Introducción

El presente artículo pretende mostrar los resultados de una investigación cualitativa realizada a lo largo del proceso vivido por un profesor que cursó la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE), posgrado en el que los maestrantes, en su mayoría profesores, reflexionan su práctica docente, y a partir del análisis de ésta, la reorientan hacia el hecho educativo, entendido éste como “un conjunto de acciones intencionadas a través de las cuales alguien opera transformaciones en el saber, hacer o querer del otro...”, (Campechano, 1997: 17).

Consideramos que el compartir esta experiencia es un compromiso al que debemos dar cumplimiento, pues de no ser así, la riqueza de la investigación realizada quedaría condenada a permanecer en el anonimato.

Para quien esto escribe, este artículo representa la inmejorable oportunidad de difundir, pero sobre todo compartir, los resultados de esta investigación, y con ello, de hacer una invitación a la comunidad académica a hacer un alto en el camino y reflexionar si lo que se hace en el aula en realidad permite que el alumno logre aprendizajes, y si esto no fuera así, buscar las alternativas que permitan alcanzar este objetivo. De inicio reconocemos que los hallazgos de práctica que en el presente trabajo se muestran, y las alternativas de solución a la problemática evidenciada, no necesariamente corresponden a una realidad general, y por lo tanto, las estrategias implementadas difícilmente serían la solución para otros profesores que reconozcan algunas debilidades en su práctica docente.

La estructura del presente artículo recurre al criterio cronológico, esto es, se van mostrando los hallazgos conforme la investigación fue avanzando. De esta manera, en un primer momento se aborda la metodología utilizada para realizar la investigación de la práctica docente, y a su vez, se describen las estrategias para realizar dicha tarea, así como los instrumentos utilizados; en un segundo momento, se muestran los hallazgos de práctica docente, y en este sentido, se identifican las características de la misma; posteriormente, se describe la manera como se llega a identificar el problema a intervenir, y a partir de éste, el fundamento epistemológico y la metodología que sustenta el proyecto de intervención de la práctica; finalmente, se muestra la aplicación del

citado proyecto, las características de la nueva práctica docente, así como las conclusiones del presente trabajo.

Buscando una realidad

La presente investigación la llevó a cabo un profesor de la Universidad de Guadalajara que desarrolla su práctica docente en dos ámbitos: por una parte, es Técnico Académico adscrito al Departamento de Clínicas Odontológicas Integrales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, y por otra parte, es profesor de asignatura en la carrera de Enfermería de la misma universidad. En el primero de los espacios, brinda asesoría clínica a los alumnos de la licenciatura de Odontología que realizan el adiestramiento clínico necesario para alcanzar las competencias de dicha carrera; por otra parte, imparte la asignatura de Introducción a la Anatomía Patológica en la carrera de Enfermería, trabajo que se realiza en el aula, y que es precisamente sobre el que se centró el propósito de la investigación. Cabe señalar que el citado profesor no contaba con formación docente, excepto algunos cursos sobre Tecnología Educativa, así como un diplomado en docencia universitaria. Es precisamente esta condición la que alienta al profesor a buscar un espacio de formación que le permita dar solución a lo que intuía como deficiencias en su práctica docente, razón por la cual se inscribe en la MEIPE.

Con el propósito de hacer la recuperación de la práctica docente, se recurre a algunos de los métodos de la investigación cualitativa, que es aquella que “sugiere una búsqueda del entendimiento de una realidad mediante un proceso interpretativo.” (Reese y cols., 1998:41). De la investigación cualitativa, se utilizó la etnografía, método que investiga desde una perspectiva holística, ya que estudia el fenómeno, pero también sus significados y todo lo que permite que dicho fenómeno se comporte de tal o cual forma (Woods, 1995:18). La razón por la cual se acude a la investigación cualitativa, obedece a que dicha investigación permite no solo dar cuenta de los hechos que ocurren en determinado momento, sino que también permiten dar cuenta de sus significados.

De la investigación cualitativa se utiliza la observación participante, entendida ésta como “el acceso a todas las actividades del grupo, de manera que es posible la observación desde la menor distancia posible, inclusive la vigilancia de las experiencias y procesos mentales propios.” (Woods, 1995: 49). Esto le

otorga al sujeto que investiga (profesor) investigarse a sí mismo, y fundamentalmente, a su práctica docente. La primera acción consistió en obtener algunas notas de campo, que no son otra cosa que anotaciones que se hacen en el transcurso de la observación (clase) y utilizando también el recurso del audio-cassete, que aunque no es propiamente un registro, permite recuperar casi en su totalidad los diálogos que se dan al interior de la clase (García, 1997:44-45).

Obtenidos los datos en "bruto", la tarea consistió en construir un registro simple, que sirve para reconstruir el hecho, cuidando que solo sea una descripción del mismo, y no una interpretación (García, 1997: 46). Posteriormente, se describen los hechos de la práctica, dentro de los cuales se recupera todo lo que sucedía en la clase (movimientos de los participantes, silencios, discusiones y participaciones de los alumnos y del maestro).

Una vez, contruidos seis registros simples, se segmentaron, tratando de identificar: ¿qué hace el profesor? (acción); ¿cómo lo hace? (método); ¿para qué lo hace? (objetivo); y, ¿qué produce? (producto), todo ello, con la intención de determinar qué es lo que realmente sucedía en la clase, y sobre todo, qué producía. Con este análisis se pudo observar los hechos que ocurrieron en cada uno de los momentos mencionados, que fueron muy similares en cada uno de los seis registros. Concluido el análisis de los seis registros, se obtienen los registros ampliados, que dan cuenta de todo lo que sucede durante la clase y que se construyen a partir de las notas de campo, las observaciones guardadas en la memoria del observador y cualquier otro elemento que permita enriquecer dicha observación (García, 1997:46).

Con la intención de ir mostrando e informando los hallazgos en la práctica, se recurre al A-E-I (afirmación, evidencia e interpretación), en el que la *afirmación* corresponde al enunciado de la acción que ocurre (Erickson, 1997: 262), la *evidencia* es un fragmento del registro que permite dar cuenta de la acción que ahí ocurrió (Erickson, 1997:265) y finalmente, la *interpretación* es la apreciación que tiene el sujeto que investiga sobre su práctica, sobre la acción que ahí se analiza, y que a su vez, se identifica con lo que los teóricos han escrito con relación a ello. A este ejercicio se le agregó la construcción de cuestionamientos que preguntan sobre lo educativo de la acción, y que posteriormente se convierten en el insumo para llevar a cabo la problematización, como paso previo a la construcción del problema a intervenir.

Posterior a la construcción de las afirmaciones, la

tarea consistió en identificar las categorías, entendidas éstas, como un conjunto de atributo -criterio, que todos los miembros de la categoría poseen y que no tienen los que no son miembros (Poggioli, 1994:155). Para realizar la construcción de las categorías, se agruparon las acciones que componen los diferentes aspectos característicos de la práctica docente, o que tenían correlación con ellos. De esta manera, un grupo de afirmaciones conformó una subcategoría, y a su vez, una o más subcategorías, formó una categoría.

Identificando esa realidad

El proceso de análisis de lo ya documentado permitió agrupar la práctica docente en tres categorías, las cuales se describen de acuerdo al orden cronológico en que las acciones se realizaban en el aula y se iban presentando a lo largo de la clase. De acuerdo al orden mencionado, la primera categoría recibe el nombre de *Preparando el terreno*, que está formada por cuatro afirmaciones; a la segunda categoría se le dio el nombre de *Caminando en el terreno*, y está formada por dos subcategorías (*Pisando el terreno* y *Así caminamos*), las cuales se componen de once y cinco afirmaciones respectivamente; finalmente, a la tercer categoría se le asignó el nombre de *Volviendo la vista atrás*, con dos afirmaciones. La razón por la que las categorías *Preparando el terreno* y *Volviendo la vista atrás* no contienen ninguna subcategoría, obedece a que las afirmaciones que en ellas están contempladas, son las acciones de la práctica docente que se realizaban en los momentos previos al proceso enseñanza - aprendizaje y posterior a éste; como consecuencia, el mayor peso de las afirmaciones, y por lo tanto de las acciones de práctica, estaba situado en la categoría *Caminando en el terreno*.

De esta manera se logra identificar como la práctica observada buscaba fundamentalmente el abordaje de los contenidos, no importando si dicho abordaje solo se daba a partir del componente conceptual (conceptos) y no lograba alcanzar los componentes procedimental (habilidades y destrezas) y actitudinal (actitudes y valores) que según el autor, son fundamentales para el aprendizaje (1991:53), esto es, que los alumnos abordaran los contenidos desde el componente conceptual, y en consecuencia, el alumno transitara por los contenidos de una manera mecánica y en la que la memorización generalmente fue la vía que el alumno recorrió, y en muchas ocasiones ni siquiera esto se logró, ya que la lectura de sus notas

durante la sesión era un recurso que frecuentemente el alumno utilizaba para el abordaje de los contenidos. Al respecto Ezpeleta señala, que en la didáctica tradicional solo es necesario regular la inteligencia y encarnar la disciplina, siendo la memoria, la repetición y el ejercicio, los elementos que permiten llegar al propósito de esta escuela (1998:162).

También se identifica que el trabajo en el aula, buscó permanentemente la actitud participativa de los alumnos, a través de la invitación que el profesor hacía para que investigaran el tema que sería abordado en cada sesión, pues como señala Fierro: "Ya no basta con el maestro que enseña; ahora es necesario un maestro que aliente en sus alumnos el deseo de conocer –con todo lo que ese deseo implica para llegar a ser mejores seres humanos– y que los prepare para ello" (1999:40). El objetivo anteriormente señalado nunca fue alcanzado, pues los registros evidenciaron que el alumno no asumía un rol protagónico en el proceso, y como consecuencia, el profesor era quien asumía dicho rol.

El papel que el profesor asumía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, le situaba como la figura protagónica, ya que el abordaje de los contenidos y la reflexión de los mismos se daba a partir de su intervención, y no de los alumnos. Generalmente era él quien participaba en el discurso amplio, quien daba las contestaciones a las preguntas que los alumnos no contestaban o cuando éstas eran equivocadas, y quien validaba las respuestas que los alumnos ofrecían.

La práctica investigada se basaba fundamentalmente en la formulación de preguntas, las cuales eran lanzadas para todo el grupo, lo cual no les otorgaba la categoría de abierta, pues aunque eran emitidas para todo el grupo, también es cierto que el profesor les daba la condición de cerrada, ya que la contestación que el alumno ofrecía, debía ser la que el profesor esperaba; a lo anterior, Young señala: "Muchas preguntas aparentemente <abiertas> son, en realidad –funcionalmente–, <cerradas>" (1993). Lo anterior producía que la participación de los alumnos no fuera abundante, ya que generalmente era un reducido sector de alumnos el que participaba activamente en el proceso, lo cual a su vez provocaba que una importante sección de alumnos permaneciera pasiva, agregando además, que la respuesta que los alumnos daban era corta y frecuentemente equivocada.

Otra característica que da constancia del papel protagónico que el profesor jugaba en la clase, es que

todo conocimiento expresado en el aula, sobre todo el expresado por los alumnos, debía ser validado por él, constituyéndose su figura en la dueña y depositaria del saber en la clase; al respecto Rockwell señala que, el maestro es quien asumiendo una actitud típica dirige, comenta, aprueba o desaprueba las contestaciones dadas por los alumnos (1997:23).

Como resultado de la presente caracterización, se logró identificar la práctica docente con dos corrientes didácticas: la tradicional y la tecnología educativa. Señalar que la práctica se identificaba con la escuela tradicional obedece a que a esta corriente le caracterizan fundamentalmente, dos aspectos: actitud pasiva del alumno y actitud activa y protagónica del maestro. Palacios señala que desde una postura tradicionalista, al maestro le corresponde guiar y dirigir el aprendizaje del alumno; agrega, que el maestro es el modelo a seguir, y por lo tanto, debe ser imitado y obedecido (1984:19). Algunas acciones del quehacer áulico se identificaron con la tecnología educativa, pues tenían como objetivo lograr una conducta (planeada previamente) y, en este sentido, el profesor manejaba al alumno como un objeto que cumplía con los objetivos planteados en el programa de la asignatura, a lo que Pérez señala, que dicha acción va encaminada a moldear científicamente al alumno (1998:170).

Ahí estaba el problema

Con la intención de llevar a cabo la problematización, entendida ésta como el proceso mediante el cual el profesor-investigador se cuestiona sobre su hacer, sus objetivos de enseñanza, así como las estrategias que éste utiliza (Sánchez Puentes, 1993: 66), se siguió la propuesta de este autor, tomando los cuestionamientos que para cada afirmación se construyeron, y que preguntaron a cada una de las acciones de la práctica: ¿Qué tan educativo es lo que el profesor hace?

Para cada afirmación se construyeron dos y hasta tres cuestionamientos, y dado que algunas acciones de la práctica tenían cierta similitud (uso excesivo de la voz por parte del profesor, el que éste contestara la pregunta que él mismo formulaba o el que ampliara la contestación que los alumnos daban a su pregunta), provocó que algunos de los cuestionamientos fueran similares, eliminándose los que tenían esta condición, para finalmente agrupar los restantes, y con base en ellos, elaborar nuevos cuestionamientos que en número de ocho fueron los siguientes:

1. ¿Qué tipo de preguntas permiten acceder a los contenidos escolares de una manera integral (conceptos, habilidades y valores) y que a su vez faciliten la construcción del conocimiento?
2. ¿Cómo promover una actitud participativa de los alumnos, y que esto, se convierta en un factor que facilite el aprendizaje?
3. ¿Cómo el material didáctico (pintarrón) promueve o impide que durante el hecho educativo, se logre la construcción del conocimiento?
4. ¿Cómo es que los aspectos cotidianos (puntualidad, saludo y nombrar lista), pueden ser factores que incidan en el aprendizaje del alumno?
5. ¿Qué tan suficiente resulta para el alumno, el que el profesor le indique el tema a desarrollarse en la próxima clase y que este en realidad lo investigue?
6. ¿Qué estrategias implementar para que los alumnos que abandonan la clase, puedan dar cuenta de los contenidos abordados en dicha sesión?
7. ¿De qué manera la validación que el profesor realiza de las respuestas, promueve una actitud participativa de los alumnos en el proceso?
8. ¿De qué manera el repasar los contenidos ya abordados, se convierte en un apoyo para el aprendizaje de los alumnos?

Establecer las relaciones entre los diferentes cues-

tionamientos (Fig. 1) fue una tarea difícil, pues la metodología que propone Sánchez Puentes para llevar a cabo la problematización, obliga a realizar una depuración exhaustiva de los cuestionamientos que a cada una de las afirmaciones se realizó. “Los problemas, se ha dicho, no se encuentran uno al lado de otro. Más bien se relacionan entre sí” (Sánchez Puentes, 1993:73).

A través de la red de relaciones se logró establecer como es que cada uno de los ocho cuestionamientos sobre los que se trabajó, guarda relación sobre otro u otros cuestionamientos, esto es, como recibe o emite influencia sobre estos ya que: “Los problemas no se abordan solos, aislados o desarticulados” (Sánchez Puentes, 1993:73). Cabe agregar que para determinar la emisión o recepción de los citados cuestionamientos, se tomó en cuenta como es que la acción cuestionada incidía sobre otra de las acciones, lo que finalmente le otorgó la categoría de emisora a la primera y receptora a la segunda.

Una vez aplicada la red de relaciones, se logró identificar que el cuestionamiento número dos (¿Cómo promover una actitud participativa de los alumnos, y que esto, se convierta en un factor que facilite el aprendizaje?), fue el que más influencia recibió de otros cuestionamientos, (Fig. 2). De esta manera, el cuestionamiento número reformulado

Fig. 1. Red de relaciones

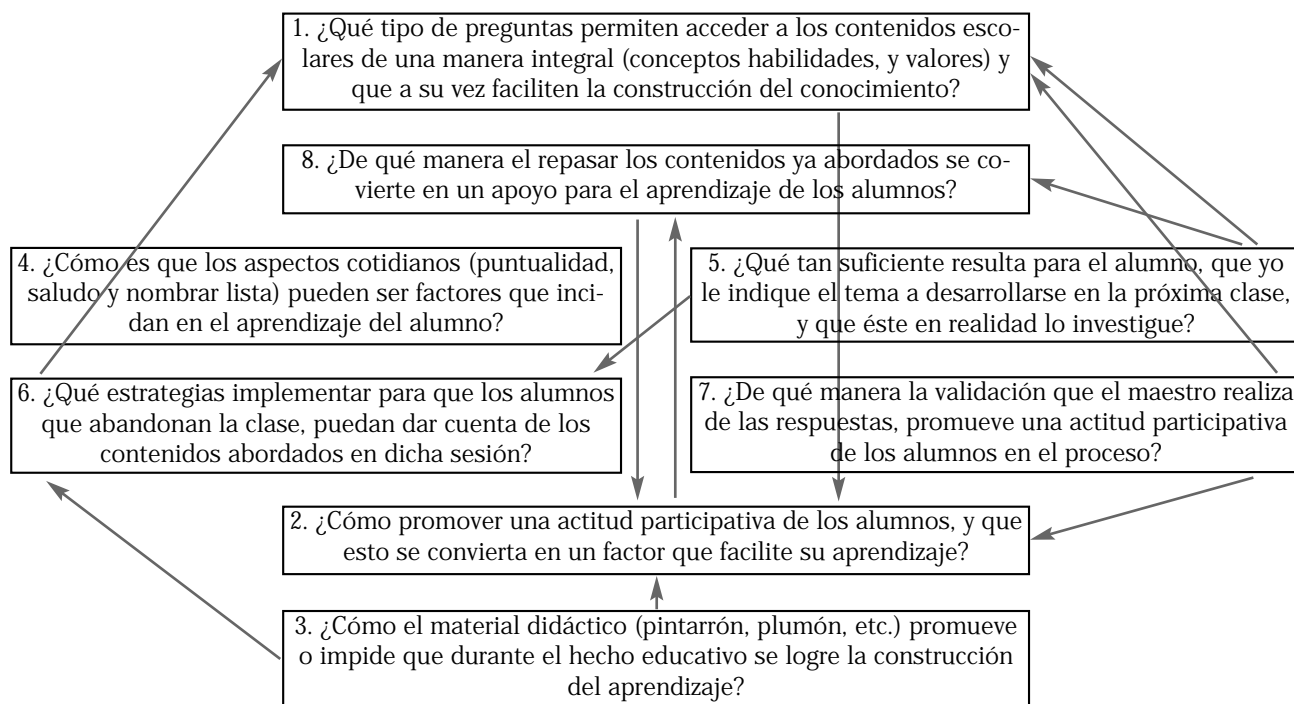


Fig. 2. Emisión y recepción de cuestionamientos

Cuestionamiento	Recibe	Emite
1	3	1
2	4	1
3	0	2
4	0	0
5	0	3
6	2	1
7	0	2
8	2	1

dos se convirtió en el eje para la redacción del problema a intervenir:

¿Cómo puede la interacción que permite el aprendizaje cooperativo, ser el elemento que promueva que la actitud pasiva del alumno, se oriente hacia una actitud participativa que facilite el aprendizaje a través de la construcción del conocimiento?

Apostando por una nueva práctica

La premisa que permitió determinar hacia dónde debía orientarse la práctica docente, fue sin duda, el que el profesor entendiera que dicha práctica debía orientarla hacia un espacio donde el alumno a través de una actitud participativa, lograra dar sentido a lo que aprendía, esto es, que construyera el conocimiento. A partir de la reflexión anterior, se llegó a la conclusión de que la nueva práctica debería estar basada en el paradigma sociocultural, que es aquel en el que “el sujeto, a través de la actividad mediada, en interacción con su contexto sociocultural y participando con los otros en prácticas socioculturalmente constituidas, reconstruye el mundo sociocultural en el que vive.” (Hernández, 1998:220). El paradigma sociocultural, permite lograr el aprendizaje, a través de la interacción con los demás, lo cual implica un plano ínter psicológico, que se da en “pequeños grupos de individuos involucrados en una interacción social determinada y explicable en función de grupos pequeños y práctica comunicativa” (Vygotski, 1996:43). En este sentido, la práctica docente se debía orientar hacia un espacio en el que el alumno a través de una actitud participativa, ayudara a los demás a construir el conocimiento, así como también, que a través del interactuar con los demás, recibiera la ayuda que le permitiera este logro.

Es de suma importancia que los alumnos con mayores capacidades sirvan como apoyo a aquellos que no las han desarrollado aún, pero que a través de dicha ayuda pueden lograrlo; esto marca una gran dife-

rencia con lo que el alumno de manera individual pueda lograr, y que es lo que Vygotski conceptualiza como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida ésta como la “...distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (1988:133).

Después de “hurgar” entre las distintas posibilidades que el paradigma sociocultural encierra, el profesor encontró que hay una metodología que permitiría que su práctica docente caminara hacia lo que él pretendía. Esta posibilidad se encuentra en el *aprendizaje cooperativo*, que es el espacio donde un grupo de individuos que tienen un propósito común, que es el aprender, encuentran el valor de trabajar juntos y de comprometerse en dicho objetivo, y en cuyo ambiente se genera el respeto, la solidaridad, la tolerancia, y el pensamiento creativo y crítico (Ferreiro y Calderón, 2000:25).

Según Johnson y Col, el aprendizaje cooperativo permite al maestro:

- Elevar el rendimiento de los alumnos, tanto a los más avanzados, como de aquellos que no están en este nivel.
- Ayudar a establecer relación armoniosa en el grupo de alumnos, y
- Facilitar las experiencias que permiten un adecuado desarrollo social, psicológico y cognitivo. (1999: 9).

A partir de los anteriores referentes, se determinó el objetivo de la intervención que señala: *Transformar el estilo docente, eminentemente transmisor, hacia un estilo mediacional, y que al actuar en el proceso de aprendizaje del alumno, permita que éste construya el conocimiento de manera activa en la interacción alumno-alumno y maestro-alumno, a través del paradigma sociocultural, y particularmente, del aprendizaje cooperativo.*

De esta manera se diseñaron las nuevas estrategias que el profesor operaría en el aula:

1. *Involucrar al alumno, para que éste sea consciente de que él será un elemento indispensable para su proceso de aprendizaje, esto es, para que a través de su actitud participativa, logre la construcción del conocimiento.* Lo anterior a partir de la operación de una *Propuesta-Compromiso*, que es un documento en el que se establece la mecánica para el desarrollo de la clase, los criterios de evaluación, pero sobre todo, que orienta al alumno a comprometerse activamente en el trabajo y a constituir al aula en un espacio donde la construcción del conocimiento es el objetivo común. Así también orientar al grupo hacia el logro de la interdependencia positiva, entendida ésta, como la actitud que permite que los miembros de un equipo tengan claro, que su esfuerzo no solo le beneficia a él, sino a los demás (Johnson y cols. 1999:21), y que encauce al alumno hacia una actitud participativa durante la clase; esto último a través de la asignación de diferentes roles que los alumnos juegan en el trabajo en equipo.
2. *Lograr que la construcción del conocimiento se dé principalmente a partir de la interacción alumno-alumno en el desahogo de los contenidos.* Formar equipos de cuatro o cinco alumnos, con la intención de que trabajen juntos todo el curso; también, combinar los alumnos de los diferentes equipos, para el desarrollo de determinada actividad. Realizar al azar dicha formación, intencionando que los equipos sean heterogéneos y en cada agrupación se encuentren alumnos con diferente nivel de conocimiento, y que la interacción permita que la totalidad de los elementos logre un aprendizaje similar. Realizar el desahogo de los contenidos, a partir de la lectura y discusión del material que para cada tema se les haga llegar, o se le solicite a cada equipo. Lo anterior da como resultado, la elaboración de un resumen o la contestación de las preguntas que son planteadas para dicha revisión. El maestro vigilará durante el trabajo de los equipos que los integrantes de cada equipo actúen participativamente y cumplan con el rol que el mismo equipo les asignó. Finalmente, y una vez desarrollada la actividad en los diferentes equipos, se realiza una plenaria, en la que se socializa el informe realizado a la totalidad de los miembros del grupo; de esta manera, comparten el producto construido por ellos, y a la vez ayuda al grupo a enriquecer su aprendizaje. Lo anterior permite compartir algunos aspectos de la tarea que quizá no son rescatados por los otros

equipos, y recibir retroalimentación al escuchar el resumen realizado por los demás.

3. *Utilizar la pregunta, como un elemento de mediación en el desahogo de los contenidos.* La sesión inicia a partir de las preguntas que el maestro plantea como el eje sobre el que se hace la revisión de los contenidos y la tarea que los equipos realizan; la pregunta en el trabajo grupal (plenaria), permite que los equipos muestren el nivel de desarrollo logrado por cada uno. Lo anterior también permite al maestro, ir dando cuenta del nivel de aprendizaje que cada alumno, cada equipo y todo el grupo va logrando.

Así caminaron las cosas

La intervención de la práctica se llevó a cabo en el ciclo 2000 A, y como fue señalado en un principio, se aplicó con los alumnos de la carrera de Enfermería de la Universidad de Guadalajara. Una vez implementadas las nuevas estrategias, el profesor se dio a la tarea de realizar cuatro nuevos registros de práctica, para identificar a través de su análisis si los propósitos de la intervención se iban logrando; para la construcción de cada uno de los registros, se recurrió a la audio grabación y toma de notas (tal y como se realizó para la recuperación de la práctica), además de una video grabación que permitió rescatar las acciones no verbales que en el transcurso de la clase se pudieran dar, elemento del cual la audio grabación no permitía dar cuenta. Una vez construido el registro, se realizó un análisis del mismo a través de observar siete elementos:

- *El registro:* Segmentado en eventos que permitieron su análisis.
- *Las intenciones:* Identificación del propósito que se perseguía en determinada acción.
- *Las observaciones:* Identificación de lo que realmente sucedía en la acción.
- *Grado de diferencia entre lo pretendido y lo logrado:* Contrastación de la diferencia que existía entre lo que se tenía como intención, y lo que realmente ocurría.
- *Errores:* Descripción de los errores que en la acción analizada se presentaban, y que permitían identificar la causa que los provocó.
- *Alternativas de solución:* Señalar las acciones que se debían realizar para corregir los errores detectados y que permitirían que el proyecto alcanzara los objetivos planteados.
- *Aciertos:* Enlistar los aciertos que en la acción analizada permitían observar que el proyecto iba cami-

nando de acuerdo al objetivo trazado, y que además, permitían identificar acciones que se sucedían en la clase, pero que no se tenían intencionalizadas o planteadas en el proyecto.

Una vez realizado el análisis del registro, y tomando como eje central los indicadores arriba enlistados se construyó un micro ensayo, en el que se analiza cómo es que a partir de cada clase fue caminando el proyecto, y en el que a su vez, se hace un análisis global de lo que hoy es la práctica docente, y la medida en que su transformación se fue logrando. Lo anterior implicó que de manera narrativa, se fuera haciendo una reflexión de las acciones, de cómo se iba logrando la transformación de la práctica, y a su vez, ir dando cuenta de las acciones que no permitían dicho logro, tratando de encontrar su posible solución. Posteriormente, se construyeron las afirmaciones que permitieron describir las nuevas características de práctica.

Como resultado de la aplicación del Proyecto de Intervención, hoy la práctica docente se puede identificar dentro de tres grandes categorías:

- De qué manera le hacemos,
- Entre todos si se puede, y
- No todo es perfecto.

Cabe mencionar que en la primera categoría (De que manera le hacemos), se identifican dos subcategorías:

- Preparando la ruta
- Sobre la marcha

La primera categoría (*De que manera le hacemos*) es la que comprende los elementos sobre la metodología del aprendizaje cooperativo que debieron ser llevados a cabo, y en la que se rescatan aquellos aspectos que permitieron en la intervención caminar sobre los objetivos planteados. A la primer subcategoría (*Preparando la ruta*) la formaron cinco afirmaciones: 1) El profesor señala el tema a tratar en clase y la mecánica sobre la que se desarrollará la sesión; 2) Organización al azar de los equipos; 3) Asignación de los roles para el trabajo en equipo; 4) Entrega de material (lectura) que contiene la información sobre el tema que se va abordar; y, 5) Acuerdo con los alumnos, sobre algunos aspectos que deberán estar presentes en el desarrollo del curso. Las afirmaciones que conforman esta subcategoría, son las acciones que se suscitaron en los momentos previos al desarrollo de la clase, y particularmente, al inicio del curso.

Por lo que respecta a la segunda subcategoría (*Sobre la marcha*), la conformaron seis afirmaciones: 1) Motivación a los alumnos para sumarse al trabajo cooperativo; 2) No permitir la entrada a los alumnos que llegan tarde a la clase; 3) Clarificar algunos aspectos que durante la clase surgen como dudas para el trabajo; 4) Dirigir la pregunta a un alumno en particular; 5) Verificar que todos los miembros de los equipos estén trabajando en la tarea asignada; y, 6) Intervenir en la explicación dada por un alumno, con la intención de ampliar el contenido de la misma. Las citadas afirmaciones, corresponden a las acciones que durante la clase se fueron presentando y que permitieron el trabajo en grupo durante el desahogo de los contenidos.

En la segunda categoría, (*Entre todos si se puede*), se ubican las cinco afirmaciones que identifican las bondades de la nueva práctica, producto de la aplicación del aprendizaje cooperativo: 1) Más de un alumno es el que da cuenta del trabajo del equipo; 2) Los alumnos acceden al componente actitudinal de los contenidos, al ir dando cuenta de la tarea asignada para la clase; 3) Un equipo, se apoya en la experiencia de una alumna de otra Carrera para realizar la tarea; 4) El profesor indica al grupo que retornen a sus equipos para hacer la reconstrucción de la tarea; y, 5) El profesor indica a un equipo, que socialice para los demás alumnos del grupo la conclusión a la que llegaron. Es en esta categoría, se encuentran las acciones más significativas que el proyecto de intervención pudo aportar a la práctica docente.

Por lo que refiere a la tercera categoría (*No todo es perfecto*), se conformó de cinco afirmaciones que identifican las debilidades de la nueva práctica docente y en la que se debe poner especial atención: 1) Se otorga más tiempo del señalado para la realización de la tarea; 2) Un equipo, se encuentra trabajando en un contenido diferente al señalado para la clase; 3) El profesor indica una acción que no corresponde al momento en que se debe llevar a cabo; 4) Un alumno al hacer uso de la palabra, vierte conceptos repetitivos; y, 5) El profesor indica a un equipo, que socialice para los demás alumnos del grupo la conclusión a la que llegaron, y parecen no estar de acuerdo con ello. Estas afirmaciones corresponden a los aspectos que alejaron la práctica docente de lo que se estableció como objetivo en el proyecto de intervención.

Como producto de este nuevo acercamiento a la realidad de práctica docente, se puede observar que el hacer en el aula, hoy tiene nuevos elementos:

- El profesor promueve en los alumnos la actitud par-

participativa a partir del trabajo en equipo y el desarrollo de la plenaria, con la intención de que a partir del interactuar se logre la construcción del conocimiento.

- A partir de las estrategias implementadas en el Proyecto de Intervención, y particularmente, de las preguntas planteadas al inicio de la clase, los alumnos acceden al componente actitudinal de los contenidos.
- El profesor realiza la planeación de las actividades que en cada una de las sesiones se debe desarrollar, a partir de preparar las estrategias que en cada clase permitirán el logro de su objetivo.
- El profesor permite que el alumno se convierta en el actor principal durante la clase, con la intención de que a partir de su actitud participativa, logre el aprendizaje.
- La pregunta es dirigida a un alumno en particular, con la intención de involucrar a más alumnos a la dinámica de la clase.
- Se promueve la interdependencia positiva, con la intención de que en los equipos se logre la tarea, en función de la participación de todos sus miembros.

Reflexiones finales

Si la función de las universidades es la formación de recursos humanos que satisfagan las necesidades que la sociedad demanda, es innegable que la responsabilidad mayor recae en la planta académica, ya que es ésta, la que en los diferentes escenarios del aprendizaje debe promover y facilitar la formación de dichos recursos. De igual manera, una realidad identificable en dichos espacios es la indiscutible formación que el personal académico posee en el área del conocimiento disciplinar que imparte, más no en el campo de la docencia.

Es indudable que cada universidad realiza esfuerzos para fortalecer la formación docente de su planta académica, más este esfuerzo no resulta suficiente para asegurar que la práctica docente sea en realidad una efectiva práctica educativa. Muestra de estos esfuerzos es el que la Universidad de Guadalajara, y particularmente el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, lleva a cabo a través del Programa de Formación Docente, y en el que a través de diferentes diplomados busca fortalecer la formación docente de su personal académico; de esta manera, y como parte del citado programa, se han implementado los primeros diplomados en "Habilidades docentes para la

educación superior", "Docencia por competencias profesionales" y "Tutoría académica".

Reconociendo que la formación docente del personal académico es elemental para el quehacer de las universidades, el reconocimiento que dicho personal haga de su labor cotidiana es una necesidad fundamental. En este sentido, la reflexión de la práctica docente se convierte en un eje transformador, sobre todo, cuando dicha reflexión culmina en una modificación de dicha práctica.

Los resultados de la investigación documentada en este artículo pueden ser muestra del esfuerzo aislado de un profesor, pero a su vez, pueden ser motivación para que otros académicos intenten profundizar en la realidad de su quehacer cotidiano; representa la posibilidad de compartir con la comunidad una experiencia que definitivamente marcó la actividad académica de quien esto escribe.

Tal y como fue señalado al principio del artículo, los hallazgos (características de práctica y problemática) y las alternativas de solución aquí documentadas, difícilmente podrían ser idénticas a la de otros profesores, y por lo tanto, las estrategias implementadas para dar solución a la problemática evidenciada, podrían ser la solución para la problemática de algunos profesores; por otra parte, consideramos que la metodología utilizada para la recuperación, análisis, caracterización y problematización de la práctica, pueden ser un referente para que los profesores interesados en dicha tarea lo intenten, y de esta manera, indaguen sobre las debilidades y fortalezas de su práctica docente.

Finalmente, sirva esta investigación para alentar a la comunidad académica a buscar nuevos horizontes, y con ello, a responder a las demandas de la sociedad en materia de formación de las nuevas generaciones.

Bibliografía

- CAMPECHANO COVARRUBIAS, J. *et al.* (1997). *En torno a la intervención de la práctica educativa*. Guadalajara, México: Gobierno del Estado de Jalisco.
- ERICKSON, F en WITTROCK, M. (1997). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. México: Paidós.
- FERREIRO GRAVIE, R. y CALDERÓN ESPINO, M. (2000). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México: Trillas.
- FIERRO, C., FORTOUL, B. y ROSAS, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- GARCÍA, en CAMPECHANO COVARRUBIAS, J. *et al.*

- (1997). *En torno a la intervención de la práctica educativa*. Guadalajara, Jalisco: Gobierno del Estado de Jalisco.
- HERNÁNDEZ ROJAS, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- JOHNSON, D., JOHNSON, T. y HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- MARTIN, E. (1991). "¿Qué contienen los contenidos escolares?", Cuadernos de Pedagogía, No. 188, 1991 en "Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento". México: Dirección de Educación Primaria.
- MEJÍA ARAUZ, R. y ANTONIO SANDOVAL, S. (1996). *Interacción social y activación del pensamiento*. Guadalajara: ITESO.
- PALACIOS, J. (1984). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- PÉREZ, en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- POGGIOLI, L. (1994). *Psicología cognitiva*. Caracas: Mc Graw Hill.
- REESE, LESLIE Y COL. en MEJÍA ARAUZ, R. y ANTONIO SANDOVAL, S. (coords.) (1998). *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. Guadalajara: ITESO.
- ROCKWELL, E. (1997). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SÁNCHEZ PUENTES, R. (1993). "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación". México: *Perfiles Educativos* (UNAM).
- WOODS, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- YOUNG, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.