

Una mirada del proceso educativo

La postura del profesor ante la educación y su práctica docente

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXVII, No. 3, pp. 33-71

Esthela Aguilar Mejía
Leonardo Viniegra Velázquez*

RESUMEN

Este trabajo detalla la construcción y validación de instrumentos para observar el desarrollo del proceso educativo. Se construyeron dos tipos: el primero denominado "Conceptos e ideas acerca de la educación" (CIE) que explora la postura de los profesores acerca de diversos apartados relacionados con la educación; el segundo "Aconteceres y juicios del proceso educativo" (AJPE) para dos modalidades, una dirigida a los alumnos de los niveles primaria a bachillerato y otra a licenciatura y posgrado, explora el nivel de participación de éstos en la construcción de su conocimiento. Por los resultados obtenidos se consideró que los instrumentos reunían las condiciones para ser aplicados con fines de investigación. Por un lado, se exploraron la postura del profesor ante diversos apartados relacionados con la educación y, por el otro, el tipo de actividades que los alumnos realizan durante el proceso educativo. Se incluyeron escuelas privadas y públicas de una misma zona del Distrito Federal, de los niveles de jardín de niños hasta posgrado. Los resultados del estudio indican que sería pertinente tomar en cuenta la participación del alumno en la construcción de su conocimiento, como indicador de la realidad de la educación, con el fin de reorientar los esfuerzos educativos para operar cambios cualitativos en la educación.

ABSTRACT

This study describes the construction and validation of instruments to observe the educative process. The first instrument denominated "Ideas and Concepts of the Educative Process" (ICE) directed to the professor, explored his/her point of view on education, and the other, directed to students and called "Judgment and Educative Situations" (JES) in two versions, one for elementary to high school level, and the other to college and postgraduate level, explored the student's activity in the construction of knowledge. We concluded the instruments are reliable and valid and can be applied in order to observed the educative process. We explored the professor's point of view and his/her educational performance, in the same area of a Mexico City (D. F.) and is indicated by the student's participation in learning. This study showed the student's participation in the building of knowledge construction is as a very profound indication of education al reality.

* Investigadores de la Unidad de Investigación Educativa, Coordinación de Investigación Médica de la Unidad de Congresos del Centro Médico Nacional Siglo XXI.

INTRODUCCIÓN

A pesar de que la tradición crítica, como aptitud superior del pensamiento, se remonta en sus orígenes a más de dos milenios, asistimos en la actualidad a una escalada sin precedentes de la actitud irreflexiva, donde el consumo –real o imaginario– de bienes y servicios es la mediación determinante de las relaciones humanas y del intercambio con la naturaleza (Viniestra, 1996).

En la esfera de la educación, avanzar en la crítica supone – como rasgo distintivo por parte del profesor– asumir un punto de vista sólido (postura), desarrollado mediante un proceso de reflexión y cuestionamiento de los saberes en el área de acción, donde la confrontación entre enfoques teóricos y entre experiencia y conocimiento, es decisiva (*Ibid*). La escuela, como institución, toma materialidad en las prácticas educativas –que tienen su expresión más profunda en la forma en que el profesor ejerce la docencia y la manera en que el alumno actúa en las situaciones de aprendizaje– (Viniestra, 1990 y 1996), y mediante ellas define su identidad. Al analizar las tendencias de dichas prácticas y quiénes las llevan a cabo, puede observarse que el modo como la escuela realiza sus actividades tiene estrecha relación con la forma en que concibe el conocimiento (Bachelard, 1987).

Por un lado, en la gran mayoría de las prácticas educativas, en los diferentes niveles, el conocimiento es considerado como algo ajeno, como el producto de una empresa científica y técnica que sucede en otro espacio; esto significa –para efectos de la práctica educativa– que el conocimiento se ve como algo heterónimo a la escuela, que viene de “afuera” y, por ende, que debe ser recopilado y sistematizado por los libros de texto, y traducido, en términos asimilables para los alumnos, por el profesor. Desde una mirada más profunda de la educación, que designaremos como visión participativa (en adelante PT) –divergente a la anterior–, el mundo y la sociedad, por un lado, y la educación y el aprendizaje, por otro, deben establecer un tipo de vínculo, cuyo sentido, implicación y diversidad estaría dado por la forma en que se concibe el conocimiento. Este último no es el producto acabado del exterior, sino una materia prima que

debe ser reelaborada dentro de una práctica educativa tendiente a un aprendizaje con sentido, y en este camino el discente avanza hacia una visión anticipatoria de la historia que contribuye a construir (Viniegra, 1990).

En tanto que para el enfoque pasivo (en adelante PS) el conocimiento se consume, para el PT se construye, lo cual tiene profundas implicaciones tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. Se trata de dos formas de mirar y ejercer la docencia, cuyos efectos diferenciales pueden estimarse mediante lo que el alumno hace durante las situaciones de aprendizaje, que a su vez son un reflejo de cómo el profesor ha ido elaborando sus ideas acerca de la educación.

Desde el punto de vista teórico, este estudio se desarrolló bajo un enfoque participativo de la educación, el cual permite apreciar una relación dialéctica entre la postura del profesor y su práctica docente, infiriendo esta última de la cualidad y diversidad de actividades que los alumnos llevan a cabo en las situaciones de aprendizaje; desde nuestro punto de vista, el propósito cardinal de la educación formal es desarrollar la aptitud para el aprendizaje autónomo, lo cual depende de las actividades que los alumnos desarrollan, y supone un ambiente donde la discusión, el debate y la confrontación de ideas puedan permitir al estudiante construir su propio conocimiento. Para este estudio tiene poca relevancia conocer si los alumnos han aprendido o no determinados conocimientos, sino explorar qué hacen para recrearlos o generarlos. Se indaga lo que el alumno hace y cómo lo hace.

Los propósitos de este estudio son estimar el grado de desarrollo de una postura ante la educación por parte del profesor; caracterizar los diferentes ambientes educativos que refieren los alumnos, y valorar el grado de asociación existente entre las posturas de los profesores y el nivel de participación de sus respectivos alumnos en la conformación de sus experiencias de aprendizaje y la construcción de su conocimiento. El sentido de estos propósitos se apoya en la idea de que la promoción de una actividad reflexiva y crítica, imprime al proceso caracteres distintivos donde –al desencadenarse la participación de los alumnos– se facilita el desarrollo de la aptitud para el aprendizaje autónomo.

Por lo anterior, en este trabajo se describe el proceso de construcción y validación de los instrumentos de medición utilizados, y los resultados obtenidos al aplicarlos a poblaciones de profesores y alumnos desde el nivel de educación básica hasta el de posgrado, en escuelas públicas y privadas.

En la misma línea de investigación que hemos emprendido existen estudios que aportan información relevante. Cabe destacar los efectuados por Viniestra y Espinosa (1994) en relación con la lectura crítica, el de Kember y Gow (1993) y los de Trigwell, Prosser y Taylor (1994), que han buscado identificar la relación que existe entre los conceptos del profesor y el desarrollo de determinadas habilidades de estudio en los alumnos, con un enfoque claramente distinto del aquí desarrollado.

I. MATERIAL Y MÉTODOS

A. Variables del estudio

Se exploran las siguientes variables complejas:

1) *Postura del profesor ante la educación*: esta variable se refiere al grado en el cual se sostiene un punto de vista respecto a la educación y se logra diferenciar del punto de vista opuesto. Se manifiesta por medio de los siguientes *indicadores*:

1. Acuerdo indiscriminado. Tendencia a contestar “de acuerdo” sin distinción de los dos enfoques opuestos PT y PS. La indiscriminación tiene una connotación negativa respecto a la postura.
2. Enfoque más popular. Se refiere al predominio de algún enfoque PT o PS en cuanto al número de respuestas “de acuerdo”.
3. Consecuencia: principal indicador del desarrollo de una postura; se refiere al grado en que se distinguen los dos enfoques opuestos. Se expresa en el acuerdo consistente con el enfoque PT o PS y el desacuerdo más o menos consistente con su opuesto.

2) *Práctica docente*: esta variable se refiere al grado de participación de los alumnos en la construcción de su conocimiento y en el control de sus experiencias de aprendizaje durante el proceso edu-

cativo. Se expresa en la manera habitual en que los estudiantes realizan cotidianamente sus actividades durante las horas de clase o para la clase.

B. Desarrollo y validación de los instrumentos de medición

En la construcción de instrumentos para valorar el proceso educativo, se pueden emplear técnicas indirectas donde el alumno, al responder, se involucra menos desde el punto de vista emocional, lo cual suele permitir mayor objetividad y precisión, con claras ventajas sobre otro tipo de técnicas (Anastasi, 1980; Adams, 1983). Algunas son, por ejemplo, disminuir notablemente el efecto de la deseabilidad social (Edwards, 1966), que de manera directa o indirecta afecta la confiabilidad de los resultados. En el caso de encuestas que miden opinión, es muy frecuente que las personas manipulen las respuestas para “quedar bien”, respondiendo lo que desde el punto de vista del “deber ser” se estima adecuado. La deseabilidad social influye en el sentido de que el encuestado evade o evita responder de manera veraz para no comprometerse y responde lo que piensa que se espera de él o de ella. Una técnica indirecta reduce la posibilidad de manipulación de los instrumentos, ya que se enmascara el verdadero propósito de los mismos.

Por otra parte, resulta inconveniente la evaluación del desempeño docente juzgado por la opinión de los alumnos (lo bueno y lo malo), ya que compromete emocionalmente a éstos, puesto que el profesor es una figura que ejerce, en muchos casos, gran influencia en ellos y se afectaría negativamente la validez de las mediciones.

También con respecto al profesor, no tiene el mismo significado y profundidad estimar su nivel de conocimientos acerca de la educación —que tiene implicaciones acumulativas y pasivas— que explorar sus puntos de vista y si éstos son consistentes y los diferencia de otros (desarrollo de una postura).

Para este estudio se construyeron dos instrumentos: a) el primero dirigido a profesores (CIE), explora su opinión acerca de diferentes aspectos de la realidad y práctica educativas, expresados mediante dos enfoques educativos que son opuestos: participativo

(PT) y pasivo (PS); b) el segundo dirigido a los alumnos (AJPE), construido para dos niveles educativos, uno para primaria, secundaria y bachillerato (que llamamos modalidad PB) y otro para los niveles de licenciatura y posgrado (modalidad LP). Ambos exploran la diversidad y frecuencia de situaciones y actividades de los alumnos durante su permanencia en la escuela.

1. *Instrumento para profesores: "Conocimientos e ideas acerca de la educación" (CIE)*

Se realizó una selección, con base en la experiencia de los autores y la información disponible, de los apartados más relevantes, que incluyó los siguientes:

1. condiciones y medios de enseñanza;
2. el proceso de aprendizaje;
3. papel del profesor y del alumno;
4. la educación continuada;
5. la evaluación del proceso educativo;
6. papel social, propósitos y metas de la escuela.

Para cada apartado identificado se realizó una descripción, lo más exhaustiva posible, de los aspectos involucrados, que fueron expresados en forma de enunciados o aseveraciones, abordando cada uno por medio de dos enfoques opuestos: PT y PS. Llamaremos dupla a los dos enunciados opuestos referentes a un mismo aspecto de la educación (véase anexo 1). Así, se construyeron 90 enunciados, o sea 45 duplas (entre siete y ocho para cada uno de los seis apartados mencionados) cuidando que cada aseveración fuese relevante, clara, precisa y concisa, y que dentro de su dupla correspondiente fuera, desde una lógica rigurosa, mutuamente excluyente con su opuesta (PT vs PS).

Los 90 enunciados (45 con enfoque PT y 45 con enfoque PS) fueron sometidos a rondas de expertos para su validación teórica conceptual, de criterio y contenido, así como de su precisión y rigor. Participaron cinco expertos, definidos como tales en virtud de su for-

mación y experiencia: posgrado en pedagogía o disciplinas afines; experiencia docente de 10 años o más y al menos cinco publicaciones de investigación educativa.

Se efectuaron tres rondas, hasta lograr consenso (5 de 5) o acuerdo mayoritario (4 de 5) en 38 duplas, seleccionando finalmente 36 de ellas (72 enunciados, 36 con enfoque PT y 36 con enfoque PS), 6 para cada apartado (véase anexo 1).

Con el propósito de aclarar el funcionamiento del cuestionario, presentamos dos ejemplos.

Dupla sobre papel social, propósitos y metas de la escuela:

(PT) “El **objetivo central** de las acciones educativas, *debe ser* el desarrollar en los alumnos la capacidad para el aprendizaje autónomo”.

(PS) “Transmitir la mayor cantidad posible de conocimientos, bien sistematizados, a los alumnos, *debe ser el propósito cardinal* de los esfuerzos educativos”.

Dupla sobre condiciones y medios de enseñanza:

(PT) “**Lo que más facilita** el aprendizaje es tener como punto de partida situaciones de la realidad concreta”.

(PS) “Repasar los contenidos más relevantes **es el recurso más eficaz para facilitar** el aprendizaje”.

Comentario: los enunciados de cada dupla se refieren a un mismo aspecto: la finalidad principal de los actos educativos en el primer caso y el mejor facilitador del aprendizaje en el segundo, fraseados con el mismo sentido con diferencias de sintaxis. En la dupla inicial parecería, a primera vista, que ambos enunciados son complementarios y que una respuesta sensata es estar de acuerdo con los dos; sin embargo, si nos hemos familiarizado con la precisión y el rigor en el uso del lenguaje, nos daremos cuenta de que la forma en que está redactado el “deber ser” en cada enunciado, los hace mutuamente excluyentes, es decir, que no se puede estar de acuerdo con ambos. Algo semejante podría afirmarse con respecto a la segunda

dupla, pero el que ambos enunciados se circunscriban a lo que es más efectivo para facilitar el aprendizaje, los convierte en excluyentes: o es el repaso, o las situaciones de la realidad concreta.

Derivado de los ejemplos, y aclarando que en el cuestionario los enunciados de cada dupla se hallan alejados entre sí, puede comprenderse nuestro supuesto: que el estar de acuerdo en forma indiscriminada con dos enfoques opuestos y excluyentes (PT y PS) traduce, entre otras cosas: un uso impreciso y poco riguroso del lenguaje, ideas confusas acerca de la educación y escasa reflexión, tratándose de un profesor, acerca de su propio quehacer educativo.

Conforme las respuestas de acuerdo se hacen más y más selectivas hacia cierto enfoque (consistencia) diferenciándolas del enfoque opuesto (desacuerdo) se revela, a nuestro entender, un grado creciente de reflexión sobre la propia experiencia docente, tendiente a una toma de postura (punto de vista firme), que de acuerdo con nuestro supuesto lleva aparejado un uso riguroso del lenguaje, una capacidad para reconocer con profundidad el punto de vista personal que se ha ido construyendo, discriminándolo con claridad de otros diversos. Esto es lo que corresponde a la consecuencia de la postura (véase indicadores).

2. *Instrumento para los alumnos: "Aconteceres y juicios acerca del proceso educativo" (AJPE)*

Se preparó un listado, lo más exhaustivo posible, con enunciados que se referían a las diversas actividades que los alumnos pueden llevar a cabo durante las horas de clase o para su preparación. Por medio de un muestreo por cuota se recogieron las opiniones que tenían los alumnos de diferentes niveles, complementando el listado inicial.

Los enunciados contruidos que describen actividades consideradas relevantes o frecuentes, se clasificaron de acuerdo con su correspondencia con el enfoque PT o PS; fueron complementados con enunciados de uno u otro enfoque, para cubrir los seis apartados incluidos, con los dos enfoques.

El instrumento fue analizado por rondas de cuatro expertos, considerados como tales por ser profesores en activo y realizar investigación educativa, y con cierto desarrollo de una visión diversa de la educación, juzgada por sus publicaciones. Los apartados considerados para la construcción de estos instrumentos se corresponden con los incluidos en el CIE, y son:

1. tipo de condiciones y uso de medios en el proceso educativo;
2. diversidad y tipo de situaciones de aprendizaje;
3. actividades propias del profesor y del alumno;
4. actividades extraclase;
5. características de la evaluación;
6. actividades relacionadas con el entorno social.

Se retuvieron los enunciados que, después de las rondas de expertos, contaron con el consenso o mayoría de acuerdo entre los expertos (3 o 4, de 4), con el criterio de que la descripción de la actividad fuese clara, sin prestarse a diferentes interpretaciones; que contara con enunciados de ambos enfoques (PT y PS); que los apartados fuesen representativos de lo que ocurre o puede ocurrir en el salón de clase o para la clase, con cierta independencia de la edad, el nivel educativo o el ambiente público o privado de las escuelas.

Con el material revisado, se elaboró la primera versión del AJPE modalidad primaria-bachillerato (PB) y licenciatura y posgrado (LP), utilizando el formato de cuestionario, con una escala ordinal, graduada del 1 al 3 para la modalidad PB y del 1 al 5 para la LP (véase anexos 2 y 3).

En ambos se incluyó una escala de consistencia interna (por repetición o relación de enunciados) enmascarando el propósito de confrontar las respuestas de los alumnos. Los enunciados se redactaron considerando las actividades propias de cada apartado por medio de dos enfoques opuestos: PT y PS, de manera que existiera cierto balance entre actividades participativas (en razón del grado de reflexión y crítica que requieren por parte del alumno) y pasivas (que sólo ameritan memorización y repetición).

La modalidad PB quedó constituida por 90 enunciados y la LP por 98, y fueron sometidas a nuevas rondas de expertos para continuar su validación de criterio, de contenido y concepto. Los expertos analizaron y opinaron sobre los elementos que integrarían los instrumentos. Se efectuaron tres rondas, depurándose mediante la exclusión de enunciados irrelevantes, rectificación en la redacción de algunos o incorporando otros aspectos pertinentes no considerados; se efectuaron múltiples modificaciones a la redacción, en aras de la claridad y la concisión, y se llegó a 50 enunciados para la modalidad PB, con una escala de consistencia de 15 ítems, y 80 enunciados para la modalidad LP, con una escala de consistencia de 18 elementos.

Se estimó pertinente someter a pruebas piloto los instrumentos elaborados (AJPE), aplicándolos a los alumnos y poniéndolos a la consideración de los profesores. Se organizaron sesiones de trabajo con los alumnos, quienes contestaron y criticaron los cuestionarios, y expresaron libremente sus opiniones y sugerencias. Mediante estas actividades, las versiones originales sufrieron varias modificaciones, dando como resultado instrumentos más adecuados en su contenido y en su construcción. Los profesores también contribuyeron con múltiples sugerencias que refinaron los enunciados.

La forma en que funciona la modalidad PB y LP del AJPE se ilustra con dos ejemplos relacionados con el apartado de diversidad y tipo de situaciones de aprendizaje.

En este curso:

- (PT) Durante las clases siento que el tiempo pasa rápidamente.
- (PS) Me aburro durante las sesiones.

Comentario: el primer enunciado pone de manifiesto el interés del alumno, que indirectamente traduce su grado de involucramiento con lo que ocurre en clase; el segundo expresa una situación donde el alumno se siente al margen de los acontecimientos, extremo de la educación pasiva.

En este curso:

- (PT) Al estudiar, lo importante es criticar lo bueno y lo malo del texto.
- (PS) Lo importante es recordar lo leído.

Comentario: el primer enunciado destaca la importancia de enjuiciar lo leído por parte de los alumnos y supone una actividad crítica ante la consulta de la información. En el segundo se refiere una situación típica (Morán, 1981; Gimeno, 1986) de la educación pasiva: recordar la información es lo principal.

Los instrumentos, tanto el CIE para profesores, como los AJPE para los alumnos, se aplicaron, ya depurados, para observar con mayor detalle su funcionamiento. En el caso del CIE, se aplicó con fines de validación, en diversas ocasiones a lo largo de 12 meses, probándolo y depurándolo. En cuanto a los AJPE, la modalidad PB se probó y refinó durante un lapso de 3 meses y la modalidad LP de 6 meses.

Posteriormente, se aplicaron los tres instrumentos para estimar su confiabilidad. Se utilizó el método test-retest, con una diferencia de 15 días entre la primera y la segunda aplicación. El instrumento para profesores (CIE) se aplicó a 32 alumnos del 5o. semestre de la carrera de pedagogía de una universidad privada, para estimar atributos de confiabilidad del instrumento (test-retest).

También nos pareció pertinente conocer cómo funcionaba el instrumento en poblaciones no relacionadas con la educación; considerando que, como se apuntó antes, el CIE explora si la reflexión ha sido un acompañante de la práctica educativa del profesor. Una forma de probar si este instrumento permite discriminar entre áreas que, por la índole de sus actividades, exigen diferentes niveles de profundidad y amplitud de reflexión, nos llevó a incluir dos grupos de referencia para estimar la validez discriminante (Trigwell, Prosser y Taylor, 1994): 32 estudiantes de 5o. semestre de la licenciatura en filosofía y 28 alumnos del 5o. semestre de la carrera de ingeniería, ambos procedentes de otra universidad privada.

El instrumento para los alumnos (AJPE) se aplicó en una sola escuela privada (por las facilidades que dieron), considerando que

la población se mantuviera relativamente estable para la aplicación de los instrumentos en dos ocasiones, y que estuviesen representados los grupos o individuos que, al menos en potencia, podrían tener mayor dificultad para entender los cuestionarios. En vista de las dificultades que enfrentaron los niños de 1o., 2o. y 3o. de primaria para asociar el contenido del cuestionario con sus vivencias en clase, se excluyeron igual que los preescolares, para quienes sería necesario desarrollar un instrumento adecuado para su edad.

Entonces, se incluyeron 36 alumnos de 4o. de primaria, 34 de 2o. de secundaria y 32 de 3o. de bachillerato para la modalidad PB. Para la modalidad LP se contó con un grupo de 27 alumnos de 3o. año de una licenciatura del área de humanidades.

C. Escalas

1. Profesores

En el instrumento "Conocimientos e ideas acerca de la educación" (CIE) se utilizó una escala tipo Likert con seis opciones para contestar cada enunciado (véase anexo 1).

Con base en esta escala se obtienen las puntuaciones para cada indicador:

- a) Acuerdo indiscriminado, de 50 a 100%, se obtiene al contabilizar el total de enunciados respondidos con las opciones 1 a 3 que se refieren al acuerdo con el mismo. En ocasiones, los respondientes contestan más enunciados con desacuerdo (menos del 50% de acuerdo indiscriminado).
- b) Enfoque más popular, aquel que tiene más respuestas de acuerdo: PT o PS.
- c) Consecuencia, de 0 a 100%, que se obtiene calculando la proporción de duplas *concordantes*¹ con el enfoque PT y *discordantes* con el PS. En caso de desacuerdo con los dos enunciados integrantes de una dupla, ésta se anula para efectos de cálculo de la consecuencia.

¹ Tomando en cuenta que el enfoque PT es el que representa realmente una mirada reflexiva y profunda de la educación, ya que el enfoque PS se adquiere sin necesidad de mayor reflexión, consideramos el desarrollo de una postura (consecuencia) sólo desde la perspectiva PT.

2. *Alumnos*

Puesto que aproximadamente la mitad de los enunciados en los AJPE se refieren a la participación del alumno en la construcción del conocimiento y en el control de sus experiencias de aprendizaje, y la otra mitad a la pasividad, los primeros (PT) tienen un valor positivo dependiendo de la frecuencia con que se realizan. En el AJPE-PB los valores son: Nunca o casi nunca = 0; Algunas veces o a veces = 0.50 y Siempre o casi siempre = 1. Los segundos (PS) tienen un valor negativo: Nunca o casi nunca = 1; Algunas veces o a veces = 0.50 y Siempre o casi siempre = 0 (véase anexo 2).

En el AJPE-LP los enunciados que refieren actividades propias del enfoque PT, tienen también un valor positivo dependiendo de la frecuencia con que se realizan: Nunca o casi nunca = 0; Pocas veces = 0.25; Algunas veces sí y otras no = 0.50; La mayoría de las veces = 0.75 y Siempre o casi siempre = 1.0. Cuando refieren actividades propias del enfoque PS, el valor es negativo: Nunca o casi nunca = 1.0; Pocas veces = 0.75; Algunas veces sí y otras no = 0.50; La mayoría de las veces = 0.25 y Siempre o casi siempre = 0.

Las escalas de calificación de los AJPE a las que se llegó como resultado de los procedimientos de validación, fueron las siguientes:

Modalidad PB de 0 a 50

1-10 muy baja participación
 11-20 baja participación
 21-30 media participación
 31-40 alta participación
 41-50 muy alta participación

Modalidad LP de 0 a 80

1-16 muy baja participación
 17-32 baja participación
 33-48 media participación
 49-64 alta participación
 65-80 muy alta participación

Al estimar la consistencia de los instrumentos (Kuder-Richardson), destaca el alto coeficiente que se obtuvo en el CIE con 0.90; en cambio, en los AJPE los coeficientes fluctuaron entre 0.69 y 0.80. La Kappa ponderada se efectuó comparando los resultados entre la primera y la segunda aplicación. El índice en el CIE fue de 0.46. En los AJPE los índices tienden a aumentar conforme el nivel de escolaridad sube, de 28 en primaria a 60 en licenciatura. La escala de consistencia

al interior de los AJPE mostró que, a medida que los alumnos avanzan en edad y escolaridad, la consistencia aumenta de 50% en primaria hasta 84% en licenciatura, lo cual concuerda con los resultados de la Kappa ponderada.

Al comparar a los dos grupos de licenciatura seleccionados con base en el diferente nivel de reflexión que sus actividades requieren, pudo notarse que en la consecuencia en la postura (CIE), los estudiantes de filosofía obtienen resultados superiores que los de ingeniería, de 32% en los primeros y de 10% en los segundos, lo cual refleja que, entre uno y otro grupo de no profesionales de la educación, al parecer lo que se expresó en el CIE (validez discriminante) fueron los diferentes tipos de actividades reflexivas, ya que el grupo de estudiantes de filosofía mostró mayor consecuencia que el de estudiantes de ingeniería; es decir, el instrumento pudo discriminar dos diferentes niveles de experiencia reflexiva.

D. Poblaciones de estudio

Profesores y alumnos fueron seleccionados considerando dos ambientes: escuelas públicas y privadas. La selección se efectuó por conveniencia, en razón de la accesibilidad que ofrecieron, pero se buscó que pertenecieran a una misma zona geográfica escolar de la ciudad de México.

De una base censal de 193 profesores y 2 953 alumnos, se efectuó un muestreo probabilístico de 138 profesores desde jardín de niños² hasta licenciatura, con sus correspondientes 2 567 alumnos, desde 4o. de primaria hasta licenciatura. En el nivel licenciatura se contó con alumnos y profesores de las siguientes carreras: pedagogía, filosofía, derecho, arquitectura e ingeniería. Mediante un muestreo por conveniencia, se incluyeron además seis profesores de una maestría relacionada con la educación y sus alumnos respectivos (cuyo total es también de seis) del 4o. semestre de una universidad pública.

² Las profesoras de este nivel, pertenecen sólo a escuelas privadas, con enfoques de las corrientes pedagógicas Montessori, Piaget y Freinet.

Con el fin de contar con elementos comparativos y dar mayor significado a los resultados obtenidos por los profesores en el instrumento CIE, se incluyen las mediciones de los dos grupos de referencia mencionados en la validación, porque sus actividades principales son ajenas a la práctica educativa: 28 estudiantes del 5o. semestre de ingeniería y 32 del 5o. semestre de filosofía. También se incluyó un grupo de 10 secretarías de nivel técnico, cuyas actividades son casi exclusivamente rutinarias (véase cuadro 1 al final del artículo). Con la inclusión de estos grupos se pretende valorar el funcionamiento del instrumento en poblaciones de “profanos” con diversas características.

E. Aplicación

Los instrumentos se aplicaron el mismo día (para cada escuela) y a la misma hora, a los profesores (CIE) que estaban en las aulas en ese momento, y a su respectivo grupo de alumnos. Los últimos contestaron el AJPE de manera anónima, refiriéndose a las actividades que desarrollaban en esa asignatura con ese profesor en particular, de manera que la comparación entre la postura del profesor y la participación de sus alumnos fuese apropiada.

A diferencia del nivel primaria que tiene sólo un profesor para todas las asignaturas, en los niveles de secundaria hasta posgrado algunos grupos de alumnos calificaron su participación en varias asignaturas.

La calificación del CIE se efectuó desconociendo los resultados de los AJPE y viceversa.

Los resultados fueron analizados con las siguientes pruebas (Siegel, 1986):

1. Prueba de Kolmogorov-Smirnov de una muestra, para estimar las diferencias en las tendencias de respuesta (acuerdo indiscriminado) de los profesores, respecto a una distribución teórica esperada.
2. Prueba de Kruskal-Wallis para tres o más grupos independientes, con el fin de hacer comparaciones entre los profesores de escuelas privadas y públicas (consecuencia), o entre los grupos de alumnos correspondientes.

3. Prueba U de Mann-Whitney para explorar posibles diferencias entre dos grupos independientes, profesores o alumnos.
4. Prueba de rangos de Spearman para estimar el grado de asociación entre la consecuencia de la postura del profesor y el nivel de participación de sus alumnos.

II. RESULTADOS

Sobre los resultados de la postura de los profesores, en el cuadro 2 se señala el tipo de escuela y el nivel educativo; en cuanto al indicador de acuerdo indiscriminado, el personal docente obtuvo porcentajes promedio que varían del 49 al 83%. El enfoque más popular fue el PT. En la consecuencia es donde se hallan las mayores diferencias. Obsérvese la clara superioridad de las profesoras de jardín de niños respecto a todos los demás, incluso los de licenciatura y posgrado.

En el cuadro 3 se comparan las proporciones de acuerdo indiscriminado de los profesores, contra una distribución teórica, que supone que cada opción de respuesta es contestada, en igual proporción, por una población hipotética. Puede verse que algunos grupos de profesores tienen diferencias significativas con la distribución teórica, lo que indica una tendencia más acentuada a responder indiscriminadamente de acuerdo. Todo lo que se desplaza hacia el acuerdo (respuestas con las opciones 1, 2 y 3) en proporción mayor al 50%, revela una tendencia a contestar indiscriminadamente de acuerdo.

Al comparar las poblaciones de profesores con los no profesionales de la educación (grupos de referencia) también es de notarse cómo el grupo de estudiantes de ingeniería resultó significativamente diferente, al igual que los profesores de secundaria pública y privada, respecto a la distribución teórica, es decir, tienen un alto grado de acuerdo indiscriminado. Los profesores de primaria pública, así como las secretarías (grupo de referencia) no resultaron estadísticamente diferentes, muy probablemente por su escaso número.

Cuando se comparó la consecuencia entre los grupos de profesores, se encontró diferencia significativa (cuadro 4). En el cuadro

5 se muestran los resultados de comparar a los profesores de los diferentes niveles con los de preescolar (jardín de niños), que obtuvieron el porcentaje más alto de consecuencia (73%), el cual resultó significativamente diferente de todos los demás, a excepción de posgrado, y explica lo observado en el cuadro 4.

Al comparar el grado de consecuencia de los grupos de profesores de cada nivel educativo con los estudiantes de filosofía cuya consecuencia fue de 32% (datos no mostrados en los cuadros), se encontró que los profesores de primaria, secundaria y bachillerato oficial están por debajo ($p < .01$), los de primaria, secundaria, bachillerato y licenciatura privadas están iguales (NS) y los profesores de jardín de niños y posgrado están por arriba ($p < .01$).

Cuando la comparación se hizo con los estudiantes de ingeniería (cuya consecuencia fue de 10%), excepto los profesores de primaria, todos los demás grupos de profesores mostraron niveles de consecuencia que resultaron significativamente superiores.

En el cuadro 5 se muestran los resultados de comparar las poblaciones de profesores con profesores de jardín de niños que resultaron con la consecuencia más alta de todos los grupos, y sólo resultó no significativa la diferencia respecto al grupo de posgrado.

En el cuadro 6 se aprecian los resultados relativos al nivel de participación de los alumnos. Destacan los grupos de 2o. de secundaria privada y de 3o. de bachillerato privado, quienes refirieron un nivel medio de participación. En el primer caso, los alumnos respondieron en tres ocasiones el cuestionario AJPE-PB para las asignaturas de historia, física y matemáticas; la diferencia se halló en historia, con una participación de 32 (64%), contrastando con física y matemáticas que fue de 15 (30%). El grupo de bachillerato también respondió en tres ocasiones; en literatura con una participación de 25 (50%), biología con 22 (44%) y química con 17 (34%). En licenciatura destaca el grupo de filosofía con una participación media. El grupo de posgrado externó una participación alta (72%).

Al comparar el grado de participación de los alumnos por cada nivel y tipo de escuela de primaria a bachillerato, no se observaron diferencias significativas (cuadro 7). Tanto en el nivel de licenciatura

como en maestría, se encontraron diferencias significativas entre las distintas carreras y asignaturas respectivamente, destacando en la maestría el contraste entre docencia y planeación.

Como síntesis de lo anterior, en el cuadro 8 se muestran los resultados de las correlaciones obtenidas entre la consecuencia de la postura del profesor ante la educación y el nivel de participación de sus respectivos grupos de alumnos; los coeficientes varían de 0.80 a 0.93. Es evidente el alto nivel de correlación en todos los casos. Respecto a primaria pública, la “p” no resultó significativa puesto que se trata sólo de seis profesores. Un recurso estadístico que nos pareció pertinente utilizar para estimar adecuadamente la magnitud de la asociación, fue el obtener el coeficiente de determinación (r^2) que, al menos desde un punto de vista teórico, expresaría la proporción de la varianza que se explicaría por la interrelación de una variable con otra (postura del profesor vs participación de sus alumnos); de esta manera se obtuvieron r^2 que van de 0.64 a 0.86, que son también muy altos.

III. DISCUSIÓN

Los instrumentos desarrollados representan, a nuestro entender, un acercamiento inédito al proceso educativo —ya que no ha sido explorado así por otros autores—, si consideramos las fuentes de información disponibles. De acuerdo con nuestros supuestos, el instrumento destinado a los profesores, denominado, “Conceptos e ideas acerca de la educación (CIE)”, no indaga lo que ellos recuerdan o saben del tema, sino la firmeza de sus puntos de vista que, a su vez, traduce la orientación y la intensidad de la reflexión que el profesor ha desarrollado a lo largo de su experiencia docente; lo habitual es que ésta sea de corto alcance, y se oriente, en el mejor de los casos, a estar al tanto de las corrientes de pensamiento en boga, sin pronunciarse por ninguna de ellas. Esto último es lo que se expresaría en el acuerdo indiscriminado. Una situación contrastante —que sería la deseable y que en nuestra experiencia es poco frecuente— es que la actividad reflexiva del profesor lo lleve a consolidar y asumir un punto de vista personal que guíe su experiencia y se enriquezca conforme ésta se

despliega, misma que se manifestaría en el nivel de consecuencia de las respuestas.

El instrumento dirigido a los alumnos (AJPE), en sus dos modalidades, pretende indagar con profundidad el comportamiento del profesor, no observándolo en persona y en acción ni preguntando a los alumnos directamente lo que aquél hace y cómo lo hace, sino infiriéndolo por lo que los alumnos hacen o dejan de hacer desde la perspectiva de la mayor o menor participación en la construcción de su propio conocimiento. De esta manera, consideramos que se atenúan las respuestas cargadas de afectividad –que implican compromiso emocional– y se propician respuestas más objetivas y veraces.

Los alcances de cualquier instrumento tienen mucho que ver con la experiencia de quienes los construyen, complementada por el papel de los conocedores al juzgar sobre la validez de criterio, contenido y de concepto, ya que es condición *sine qua non* que los enunciados se refieran y abarquen –precisamente– el objeto que se desea medir. En lo que atañe al CIE, el contrastar dos enfoques teóricos sobre la educación, nos permite capitalizar la debilidad e inconsistencia del punto de vista del respondiente, además de su proclividad a estar de acuerdo indiscriminadamente, que suele ser la forma en que se manifiestan las respuestas a lo que se percibe como lo esperado (deseabilidad social). Esta situación explica la aparente discrepancia entre los resultados de la prueba de Kuder-Richardson (0.90) que traduce muy alta consistencia interna del instrumento y la prueba de Kappa ponderada (0.46) que revela inconsistencia considerable de una población del 5o. semestre de la licenciatura en pedagogía respecto a sus convicciones y puntos de vista; en otros términos, la prueba de Kappa nos habla, aquí, de las características de la población más que del propio instrumento.

El haber incluido dos poblaciones de licenciatura relativamente ajenas a la educación, pero con evidentes diferencias –por la naturaleza de sus actividades– en cuanto a diversidad y profundidad de la reflexión, y que esto último se expresara en las mediciones realizadas, confiere al CIE cierta validez discriminante de algunas diferencias existentes entre ambos grupos, específicamente en cuanto

a las características de la reflexión que, aunque no tiene como objeto a la educación, se expresa en las mediciones.

Como también puede observarse en los resultados de los AJPE, la confiabilidad de un instrumento no está relacionada estrechamente con la consistencia de las poblaciones. En el caso del PB resulta evidente la dificultad para los niños de educación básica, ya que la prueba de Kappa ponderada fue baja y el coeficiente de Kuder-Richardson aceptable. Así también puede observarse que la escala de consistencia al interior del instrumento muestra valores más bajos conforme la población de alumnos es de menor edad. La misma modalidad del AJPE-PB, al aplicarla a alumnos de nivel secundaria y bachillerato, muestra cambios: tanto los resultados de la prueba de Kappa ponderada como los de la escala de consistencia interna del propio instrumento, son mayores a medida que los alumnos tienen mayor escolaridad y edad.

Lo anterior sugiere que a menor edad, con menores vivencias e inmadurez de sus estructuras mentales (Piaget, 1983), el alumno encuentra mayores obstáculos para el manejo del lenguaje y para asociarlo a sus experiencias, por lo que se le dificulta una representación consistente de los mismos enunciados cuando se aplica el cuestionario en dos ocasiones: parecerían ser dos realidades distintas.

El AJPE-PB tomando en cuenta a la población total (desde 4o. de primaria hasta 3o. de bachillerato) obtuvo un coeficiente de Kuder-Richardson de 0.76 que se considera alto. No obstante, las pruebas de Kappa por nivel escolar varían de 0.28 en primaria a 0.60 en bachillerato. Lo anterior justifica la exclusión de alumnos de menor edad y escolaridad para quienes habría que desarrollar un instrumento *ad hoc* con técnicas de exploración más adecuadas para esas edades.

En cuanto a la modalidad LP, la prueba de Kuder-Richardson resultó adecuada, el porcentaje de consistencia interna fue el más alto, y la consistencia de la población en dos mediciones (Kappa de 60) también fue la mayor.

Estas últimas observaciones subrayan que no todos los instrumentos pueden y deben utilizarse indistintamente. Cada uno sirve para un fin específico; su adecuación según cada caso, es condi-

ción indispensable para que los resultados sean relevantes, válidos y confiables. Consideramos que la prueba de Kappa ponderada es muy útil, superior a los coeficientes de correlación (Morán, 1981), porque estima con mayor precisión la consistencia de las poblaciones, ya que la variación de los resultados entre una y otra aplicación no puede ser atribuida predominantemente a inconsistencias del instrumento (coeficientes de Kuder-Richardson altos) sino más bien a las poblaciones, al influir muchas variables personales y de contexto en el momento de contestar.

Por lo que se refiere a la observación propiamente dicha, las poblaciones estudiadas pertenecen a dos ambientes del sistema educativo mexicano, e incluyen —en el caso de escuelas privadas— las de orientación religiosa y laica. Aunque no son representativas de toda la población escolar del Distrito Federal, es preciso enfatizar que la representatividad de los grupos en este estudio no constituye su propósito fundamental, pues lo que se buscó —principalmente— fue observar el proceso educativo de una manera inédita, indagando las características de la postura de los profesores y el nivel de participación de sus respectivos alumnos, así como valorando el grado de asociación entre una y otro.

La inclusión de los resultados obtenidos en grupos de referencia (no profesionales de la educación) nos permitió contar con elementos contrastantes para conferirle mayor significado a lo observado en el grupo de profesores. Así por ejemplo, el hallazgo de que la mayoría de los profesores tiene un grado de acuerdo indiscriminado, semejante a los alumnos de ingeniería (cuadro 2) expresa, desde nuestro punto de vista, un pobre nivel de reflexión sobre su práctica educativa. Sin embargo, el acuerdo indiscriminado no parece ser el mejor indicador (negativo) de una postura sólida en el profesor, tomando en cuenta que puede coexistir un acuerdo indiscriminado bajo y una consecuencia también baja, como en el caso de los profesores de primaria privada (véase cuadro 2).

En cuanto al enfoque más popular, si hubiésemos basado nuestro estudio en este indicador, quizás habríamos llegado a la conclusión de que la visión participativa (PT) es del dominio público y, además, probablemente, la que se ejerce. Como puede apreciarse

por los resultados obtenidos, el enfoque más popular es el PT, pero de una manera poco reflexiva y, sobre todo, inconsecuente; al parecer esto expresa, precisamente, aquello que se infiere como “lo esperado” (deseabilidad social), por lo cual sería muy cuestionable la validez de estudios basados en la opinión, que carezcan de otros indicadores con carácter proyectivo, es decir, cuyos propósitos implícitos e indirectos no sean “visibles” para el que responde, como los aquí presentados (acuerdo indiscriminado y consecuencia).

En lo referente a la consecuencia de la opinión de los profesores, resalta la marcada diferencia entre los de jardín de niños y todos los grupos de primaria a licenciatura (cuadros 4 y 5). Estos resultados sugieren que en el nivel preescolar existe un mayor grado de reflexión por parte de las profesoras (todas son mujeres), acerca del proceso educativo en el que están inmersas. Las profesoras de este nivel pertenecen a tres diferentes escuelas o corrientes de pensamiento pedagógico, cuyo enfoque —centrado en el alumno— al parecer propicia una visión más diversa y profunda de la práctica educativa. También lo observado insinúa que a partir de la escuela primaria se acentúa un control administrativo y burocrático del ejercicio docente, que lo torna restrictivo, propiciando una práctica rutinaria en menoscabo de la reflexión; esto lo encontramos hasta el nivel licenciatura y sólo en el posgrado parecería modificarse.

Al comparar la postura de los profesores con el grupo de estudiantes de filosofía (que no tienen por qué asumir una postura ante la educación, pero están habituados a la reflexión por la naturaleza de su quehacer), algunos grupos de profesores obtuvieron resultados significativamente inferiores —hecho que no esperábamos—, lo cual sugiere que el hábito de reflexionar *per se*, influye en los resultados más que toda una actividad profesional con escasa reflexión.

En cuanto al grado de participación de los alumnos, encontramos, en términos generales, un bajo nivel con tendencia a ser más acentuado en las escuelas públicas estudiadas, lo cual indica que la promoción del aprendizaje autónomo de los alumnos no sólo está prácticamente ausente en las aulas, sino que parecería ser sistemáticamente obstaculizado. En el nivel de posgrado la situación resultó diferente, con un grado de participación global alto.

Es importante advertir que los alumnos fueron capaces de discriminar sus distintas formas de actuar en diferentes asignaturas ante sus respectivos profesores, lo cual constituye, también, un fuerte indicio de que se alcanzó nuestro propósito de disminuir la deseabilidad social en las respuestas, y muestra que los alumnos pueden ser informantes apropiados y discriminativos.

La correlación encontrada entre la consecuencia en la postura del profesor y la participación de sus alumnos, que en este estudio se considera un indicador de fondo de su práctica docente, pone de manifiesto la relación dialéctica que apuntábamos antes: por un lado, la postura del profesor no puede alcanzar gran solidez (consecuencia) si su práctica docente no ha experimentado cambios correlativos con su punto de vista; por el otro, la práctica no puede sufrir una verdadera transformación si no ha ocurrido un cambio profundo en la forma de concebir la educación por parte del profesor.

De la misma manera, el nivel de las correlaciones aludidas en el párrafo anterior, confieren validez (externa) a cada instrumento utilizado. En cuanto al CIE que explora la postura del profesor, podemos afirmar que la suposición de que la consecuencia era un indicador profundo de las concepciones del maestro, se fortalece, y además los hallazgos sugieren que la postura no se restringe a la opinión, sino que trasciende a la acción. En lo que se refiere a los AJPE, consideramos que nuestro supuesto de que explora la participación de los alumnos en la conformación de las situaciones de aprendizaje y en la construcción de su conocimiento, también se refuerza con los resultados obtenidos; además, el hecho de que un mismo grupo de alumnos externe diferentes niveles de participación con otros tantos profesores, y que tal hallazgo guarde una estrecha relación con la postura de éstos, da testimonio de la validez de los instrumentos.

Apoyándonos en los resultados, podemos afirmar que los alumnos discriminan entre actividades “participativas y pasivas” (aunque no sean conscientes de la diferencia o de su trascendencia). Es de hacer notar que, desde primaria hasta bachillerato, el nivel de participación de los alumnos no parece cambiar sustancialmente. Esto no podemos atribuirlo a falta de poder de discriminación del instru-

mento, pues ya se ha mostrado cómo un mismo grupo de alumnos externó niveles de participación diferentes en diversas asignaturas, en estrecha correlación con el grado de solidez de la postura del profesor respectivo.

Tal parecería que los calificativos de educación elemental, media y superior son eufemismos que no se relacionan con una creciente y más reflexiva participación de los alumnos, sino sólo con diferentes contenidos “asimilados” con análoga pasividad.

Si bien no estamos hablando de muestras representativas de profesores y alumnos, es difícil suponer que este estudio haya “caído” por azar, precisamente en las escuelas más pasivas del Distrito Federal. Por lo mismo, los hallazgos parecen ser un síntoma del deterioro de las condiciones de trabajo de los profesores, donde la reflexión y la crítica no se propician. Esto nos remite a un problema del sistema educativo mismo y no a una incapacidad de los actores del proceso.

A la luz de los resultados obtenidos, con base en el enfoque teórico que hemos propuesto, podemos sostener que la postura del profesor es un indicador relevante y profundo de la práctica educativa que realiza, y viceversa, el nivel de participación de los alumnos es un indicador penetrante del grado de reflexión y de crítica del profesor. Lo anterior implica que ser consecuente supone una postura del profesor ante la educación, donde la reflexión y la crítica se han ido desarrollando por medio de la práctica para asumir un punto de vista, diferenciándolo de otros.

Al no existir una postura (fundamentada en la práctica y en permanente contrastación con la teoría), las acciones se pierden en un ambiente de confusión en el que no se discriminan prioridades, no se clarifican posibilidades, se tiende a hacer por hacer; el análisis y la autocrítica de la práctica profesional están prácticamente ausentes y es fácil confundir el “activismo” con la participación del alumno.

Todo lo observado sugiere –entre otras cosas– que la formación docente tiene graves carencias en el dominio de métodos de construcción del conocimiento (Kember y Gow, 1993). Más aun: en ocasiones, la formación técnica del profesor acentúa el aprendizaje de ciertos medios que crean la ilusión de progreso, lo cual no ayuda a

éste a autocriticarse, a analizar su práctica profesional ni a cuestionar su entorno.

Desde la perspectiva teórica que proponemos en este estudio, encontramos que la educación es profundamente deficiente, puesto que el alumno tiene una escasa participación en la conformación de las situaciones de aprendizaje y en la construcción de su conocimiento; sus actividades son predominantemente pasivas: esperar que otros opinen, decidan, realicen, critiquen, o le digan qué hacer y cómo hacerlo.

El hallazgo de que entre los profesores y los no profesionales de la educación (grupos de referencia), la indiscriminación de enfoques es alta y la consecuencia es baja (postura), sugiere que persisten prácticas docentes dominantes, que se apoyan en ideas y supuestos donde la reflexión y la crítica están ausentes, como por ejemplo creer que enseñar es una actividad que tiene como resultado obligado el aprendizaje del alumno (relación de causa-efecto). El aprendizaje implica hacer y construir, entender e interpretar, seleccionar y generar, discriminar y proponer, esto tiene un significado personal y una trascendencia social.

Una postura endeble si bien es un efecto del ambiente educativo, tiene consecuencias negativas graves en los resultados del proceso. Traduce falta de reflexión y crítica, sugiere una gran pasividad propiciada por las condiciones de trabajo en que el profesor repite, ritual y rutinariamente, un tipo de interrelación desigual maestro-alumno. Por su parte, los estudiantes, al estar inmersos en un contexto familiar, educativo y social predominantemente pasivo, se atienen a lo que planifican las autoridades y el profesor, reiterando esquemas y tareas que no parecen tener significado personal ni social para ellos (Trigwell, Prosser y Taylor, 1994).

La educación, como medio potencialmente transformador, se evidencia en indicadores tales como: la capacidad que los alumnos desarrollan para construir su propio conocimiento; el grado en que, de acuerdo con su edad, se involucran, reflexionan, critican, extraen conclusiones y proponen.

La mirada que hemos “proyectado” sobre el proceso educativo, nos ha permitido sacar a la luz aspectos hasta ahora desestimados

o simplemente no pensados, que contribuyen a configurar otra versión de lo que acontece y por qué. Parecería pertinente, considerando los resultados obtenidos en este estudio, utilizar la participación del alumno en la construcción de su conocimiento como un indicador profundo de la realidad de la educación en nuestro medio, proporcionando una base sólida para reorientar los esfuerzos educativos tendientes a operar cambios cualitativos, en beneficio de los propios actores y con repercusiones a escala social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, S. G. *Medición y evaluación*, Herder, Barcelona, 1983.

ANASTASI, A. *Tests psicológicos*, Aguilar, Madrid, 1980.

BACHELARD, G. *La formación del espíritu científico*, Siglo XXI, México, 1987.

EDWARDS, A. L. "Relationship between probability of endorsement and social desirability scale value for a set of 2 824 personality statements", en *Journal Appl of Psychology*, Vol. 50, p. 238, 1966.

GIMENO, S. J. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Morata, Madrid, 1986.

KEMBER, D. y L. Gow. "Conceptions of teaching and their relationship to student learning", en *British Journal of Education Psychology*, 63, 1993, pp. 20-30.

MORAN, O. P. "La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones", en *Perfiles Educativos*, CISE-UNAM, 13, 1981, pp. 31-36

PIAGET, J. *La psicología de la inteligencia*, Barcelona, Crítica-Grijalbo, 1983.

SIEGEL, S. *Estadística no paramétrica*, México, Trillas, 1986.

TRIGWELL, K., M. Prosser y P. Taylor. “Qualitative differences in teaching first year approaches university science”, en *Higher Education*, 27, 1994, pp. 75-84.

VINIEGRA, V. L. “El camino de la crítica y la educación”, en *Revista de Investigación Clínica*, 48, 1996, pp. 139-158.

_____. “Hacia una redefinición del papel de la universidad en la sociedad actual”, en *Revista OMNIA*, 6, Coordinación de Estudios de Posgrado, UNAM, 1990; pp. 49-61.

VINIEGRA, V. L. y P. Espinosa. “Lectura crítica en grupos escogidos de estudiantes de medicina”, en *Revista de Investigación Clínica*, 46, 1994, pp. 407-415.

CUADRO 1

Población participante en el estudio

Profesores (CIE):	
<i>Base censal:</i> 193 de los niveles jardín de niños a licenciatura	
Muestreo aleatorio	12 de jardín de niños 14 de primaria 68 de secundaria 29 de bachillerato 15 de licenciatura
Posgrado (muestreo por conveniencia)	6 de maestría
Total	144
Alumnos (AJPE):	
<i>Base censal:</i> 2 853	
Muestreo sistemático de los grupos, de alumnos correspondientes con los profesores seleccionados	238 de primaria pública 230 de primaria privada 352 de secundaria pública 351 de secundaria privada 103 de bachillerato público 110 de bachillerato privado 171 de licenciatura universidad privada
Muestreo por conveniencia	6 de maestría
Total	1 561
Grupos de referencia (para su comparación con los profesores)	
	32 estudiantes del 5o.semestre filosofía 28 estudiantes del 5o.semestre ingeniería 10 secretarías de nivel técnico

CUADRO 2
Postura de los profesores: acuerdo indiscriminado,
enfoque más popular y consecuencia

<i>Tipo de escuela y nivel</i>	<i>Acuerdo indiscriminado (%)</i>	<i>Enfoque más popular PT-PS</i>	<i>Consecuencia (%)</i>
Jardín de niños n=12	49	PT	73
Primaria pública (n=6)	83	PT	22
privada (n=8)	54	PT	26
Secundaria pública (n=36)	75	PT	19
privada (n=31)	74	PT	25
Bachillerato público (n=17)	75	PT	19
privado (n=12)	71	PT	25
Licenciatura privada (n=15)	70	PT	29
Posgrado público (n=6)	56	PT	56
Grupo referencia filosofía (n=32)	68	PT	32
ingeniería (n=28)	83	PS	10
secretarías (n=10)	84	PT	18

CUADRO 3
Postura de los profesores: tendencia a contestar indiscriminadamente de acuerdo

	<i>Acuerdo</i>			<i>Desacuerdo</i>		
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
Distribución teórica	16.6	33.3	50	66.6	83.6	100
Grupo ingeniería (n=28)	30	62	83*	92	96	100
Grupo filosofía (n=32)	20	52	68NS	79	89	100
Secretarías (n=10)	31	63	84NS	93	94	100
Jardín de niños (n=12)	21	39	49NS	77	87	100
Primaria pública (n=6)	35	69	83NS	93	97	100
Primaria privada (n=8)	29	47	54NS	73	85	100
Secundaria pública (n=36)	21	56	75*	86	90	100
Secundaria privada (n=31)	32	56	74*	82	90	100
Bachillerato público (n=17)	27	54	75NS	83	91	100
Bachillerato privado (n=12)	21	55	71NS	82	91	100
Licenciatura privada (n=15)	23	49	70NS	83	90	100
Posgrado (n=6)	26	45	56NS	73	90	100

* Kolmogorov--Smirnov $P < 0.5$
 NS = No significativo.

CUADRO 4**Posturas de los profesores: comparación de la consecuencia entre grupos de profesores de escuelas privadas y públicas**

<i>Profesores</i>	<i>Consecuencia (%)</i>	<i>p*</i>
Jardín de niños (n=12)	73	<.05
Primaria pública (n=6) Primaria privada (n=8)	22 26	
Secundaria pública (n=36) Secundaria privada (n=31)	19 25	
Bachillerato público (n=12) Bachillerato privado (n=17)	19 25	
Licenciatura (n=15)	29	
Posgrado (n=6)	56	

* Prueba de Kruskal-Wallis

CUADRO 5**Postura de los profesores: comparación de la consecuencia entre profesores (en porcentaje)**

	<i>*</i>	<i>p*</i>
Primaria pública	22	<.05
Primaria privada	26	<.05
Secundaria pública	19	<.01
Secundaria privada	25	<.01
Jardín de niños 73 vs		
Bachillerato público	19	<.05
Bachillerato privado	25	<.05
Licenciatura	29	<.05
Posgrado	56	NS

* Prueba U de Mann-Whitney

CUADRO 6
Participación de los alumnos.
Calificación promedio por nivel y tipo de escuela

<i>Escuelas</i>	<i>Muy baja</i> 1-20%	<i>Baja</i> 21-40%	<i>Media</i> 41-60%	<i>Alta</i> 61-80%	<i>Muy alta</i> 81-100%
Primaria privada					
4o.		28			
5o.		30			
6o.		33			
Primaria pública					
4o.		28			
5o.		28			
6o.		30			
Secundaria privada					
1o.		30			
2o.			42		
3o.		32			
Secundaria pública					
1o.		30			
2o.		33			
3o.		28			
Bachillerato privado					
1o.		33			
2o.		34			
3o.			43		
Bachillerato público					
1o.		33			
2o.		33			
3o.		37			
Licenciatura privada					
Pedagogía	20				
Filosofía			51		
Derecho		31			
Ingeniería		32			
Arquitectura		37			
Posgrado				72	

CUADRO 7
Participación de los alumnos
Comparación entre los diferentes niveles

<i>Nivel</i>	<i>Grado de participación</i>	
<i>Primaria-bachillerato</i> <i>(escala de 0-50)</i>	%	<i>p*</i>
Primaria pública n=238	29	} NS
Primaria privada n=230	30	
Secundaria pública n=352	30	
Secundaria privada n=351	35	
Bachillerato público n=103	34	
Bachillerato privado n=110	37	
<i>Licenciatura-posgrado</i> <i>(escala de 0-80)</i>	%	
Filosofía	51	} <.05
Pedagogía	20	
Derecho	31	
Ingeniería	32	
Arquitectura	27	
<i>Maestría</i>		
Docencia	91	} <.01
Historia	75	
Planeación	27	
Investigación	77	
Psicología	78	
Epistemología	86	

* Prueba de Kruskal-Wallis.

CUADRO 8
Correlación entre la postura del profesor
y la participación de sus alumnos

<i>Nivel y tipo de escuela</i>	<i>rs*</i>	<i>p</i>
Primaria pública	0.81	NS
Primaria privada	0.80	<.05
Secundaria pública	0.84	<.001
Secundaria privada	0.84	<.001
Bachillerato público	0.82	<.01
Bachillerato privado	0.83	<.01
Licenciatura privada	0.88	<.01
Posgrado	0.93	<.05

* Prueba de correlación de rangos de Spearman.

ANEXO 1
Cuestionario CIE
“Conceptos e ideas acerca de la educación”

Clave de respuestas:	1) Totalmente de acuerdo. 2) De acuerdo en general. 3) Más de acuerdo que en desacuerdo. 4) Más en desacuerdo que de acuerdo. 5) En desacuerdo en general. 6) Totalmente en desacuerdo.
Apartado explorado	Dupla
Condiciones y medios de enseñanza	(PT) Lo que más facilita el aprendizaje es tener como punto de partida... situaciones de la realidad concreta. (PS) Repasar los contenidos más relevantes, es el recurso más eficaz para facilitar el aprendizaje.
El proceso de aprendizaje	(PT) El alumno aprende realmente si desde el principio se enfrenta a las aplicaciones concretas del conocimiento. (PS) Es prácticamente imposible aplicar los conocimientos a situaciones concretas, si antes no han sido bien aprendidos por el alumno.
Papel del profesor y del alumno	(PT) Nada sustituye lo que el alumno deje de hacer por sí mismo. (PS) Un buen expositor hace innecesarias muchas lecturas para los alumnos.
La educación continuada	(PT) En la educación continuada, el aspecto de mayor prioridad es la reflexión crítica acerca del conocimiento. (PS) La adquisición de nuevos conocimientos es la cuestión prioritaria en la educación continuada de cualquier profesional.

**La evaluación del
proceso educativo**

(PT) Considerar preferentemente en la evaluación: el aprendizaje autónomo, la habilidad para la investigación y la capacidad de crítica, es la mejor manera de estimar el progreso del alumno.

(PS) La mejor forma de valorar el progreso del alumno es estimar, diferencialmente en la evaluación, los aspectos cognoscitivos, afectivos y psicomotores.

**Papel social, propósitos
y metas de la escuela**

(PT) El objetivo central de las acciones educativas a nivel básico debe ser el desarrollar en los alumnos la capacidad para el aprendizaje autónomo.

(PS) Transmitir la mayor cantidad posible de conocimientos a los alumnos debe ser el propósito cardinal de los esfuerzos educativos.

PT= Enfoque participativo de la educación.

PS= Enfoque pasivo de la educación.

ANEXO 2
Cuestionario AJPE
“Aconteceres y juicios acerca del proceso educativo”
Modalidad Primaria Bachillerato (PB)

- Clave de respuestas:**
- 1) Siempre o casi siempre.
 - 2) Algunas veces.
 - 3) Nunca o casi nunca.

Apartados explorados	Enunciados
	En este curso:
Tipo de condiciones y uso de medios en el proceso educativo	(PT) Expresamos nuestras ideas libremente.
	(PS) Sólo estudio en mis apuntes.
	(PS) En clase, cada quien es independiente de los demás.
Diversidad y tipo de situaciones de aprendizaje	(PT) Durante las clases siento que el tiempo pasa rápidamente.
	(PS) Me aburro durante las clases.
	(PT) Organizamos debates para discutir los temas de clase.
Actividades propias del profesor y del alumno	(PT) Si debo exponer un trabajo yo decido cómo hacerlo.
	(PS) El profesor es el único que opina en clase.
	(PS) El profesor es quien habla y yo escucho.
Actividades extraclase	(PT) Visitamos museos y exposiciones que tienen relación con la clase.
	(PT) Realizamos actividades de estudio entre compañeros fuera de clase.
	(PT) Hacemos excursiones y otras actividades interesantes fuera del salón de clases.

Características de la evaluación

(PT) El profesor permite que le digamos sus errores.

(PS) La calificación del examen es lo único que toma en cuenta el profesor.

(PT) Nos evaluamos a nosotros mis-mos y eso cuenta en la calificación final.

Actividades relacionadas con el entorno social

(PT) Participamos en acciones de mejoramiento del medio ambiente.

(PT) Discutimos sobre acontecimientos acerca de nuestro país.

(PT) Participamos en actividades de ayuda a los demás.

PT= Enfoque participativo.

PS= Enfoque pasivo.

ANEXO 3
Cuestionario AJPE
“Aconteceres y juicios acerca del proceso educativo”
Modalidad Licenciatura-Posgrado (LP)

- Clave de respuestas:**
- 1) Siempre o casi siempre.
 - 2) La mayoría de las veces.
 - 3) Unas veces sí y otras no.
 - 4) Pocas veces.
 - 5) Nunca o casi nunca.

Apartado explorado**Enunciados****En este curso:**

- | | |
|--|---|
| Tipo de condiciones y uso de medios en el proceso educativo | <p>(PT) La mayor parte de la sesión la dedicamos a discutir.</p> <p>(PS) Ser crítico es mal visto.</p> <p>(PT) El material que se va a estudiar es fuente primaria del conocimiento (artículos de investigación o escritos de autores originales).</p> <p>(PS) El profesor evita las opiniones discrepantes.</p> <p>(PT) Los temas tratados se plantean como problemas para aclarar o resolver.</p> |
| Diversidad y tipo de situaciones de aprendizaje | <p>(PS) Mi punto de vista se menos-precia.</p> <p>(PT) Al discutir lo importante es asumir un punto de vista propio.</p> <p>(PS) Al discutir lo importante es llegar a un consenso.</p> |
| Actividades propias del profesor y del alumno | <p>PT) Discutimos nuestras dudas con el profesor.</p> <p>(PS) El profesor es quien hace las preguntas en clase.</p> <p>(PT) La “verdad” es algo que cada quien construye.</p> <p>(PS) Durante la sesión la opinión del profesor es la que se nos impone.</p> |

- Actividades extraclase**
- (PT) Una parte importante se realiza fuera del aula.
 - (PS) Las tareas son un esfuerzo innecesario.
 - (PT) Sin las tareas se perdería mucho de su utilidad.
 - (PS) Las tareas encomendadas son una pérdida de tiempo.
- Características de la evaluación**
- (PT) Durante la sesión me puedo dar cuenta de los aciertos y errores de mi tarea.
 - (PS) Para darnos cuenta de nuestros avances y logros debemos esperar el resultado de los exámenes.
 - (PT) Calificamos el desempeño del profesor.
 - (PS) Los exámenes son de pura memoria.
- Actividades relacionadas con el entorno social**
- (PT) Los temas se vinculan con la realidad concreta.
 - (PS) Es indiferente lo que pasa en el mundo.
 - (PT) Hacemos altos en el camino para reflexionar sobre lo que está pasando.
 - (PS) Los temas de las sesiones tienen poco que ver con mis inquietudes profesionales.

PT= Enfoque participativo.

PS= Enfoque pasivo.

