

El papel cambiante del profesor: un estudio en grupos de estudiantes de la licenciatura en pedagogía

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXVIII, No. 1, pp. 115-145

Esthela Aguilar Mejía*
Leonardo Viniestra Velázquez*

No deja de ser un milagro que los métodos de enseñanza no hayan sofocado aún del todo el afán por el conocimiento, puesto que a más estímulo más se requiere apertura; sin ella, su perdición es inevitable.

Paráfrasis de Albert Einstein

INTRODUCCIÓN

A través de la historia, la esperanza de progreso que los pueblos depositan en la educación se ha fundamentado en la labor del profesor. Independientemente del papel que asignemos a la educación en nuestra idea de progreso, el profesor aparece como un personaje al que se le confían responsabilidades de enorme trascendencia. Cuando se habla de las deficiencias del proceso educativo, cualquiera que sea el enfoque teórico que se asuma o el nivel de análisis que consideremos, el profesor suele parecer como el actor clave.

Es una verdad de Perogrullo que los esfuerzos de superación de la educación formal giran en torno al papel del profesor. En fin, el profesor aparece como el gran mediador entre el alumno y el conocimiento, y de su forma de actuar dependerá, en mayor o menor medida, la idea que aquél desarrolle de lo que es el conocimiento y su forma de relacionarse con él (Passmore, 1983: 345).

* Unidad de Investigación Educativa. Coordinación de Investigación Médica, 4o. piso del Bloque B de la Unidad de Congresos, Centro Médico Nacional Siglo XXI, México, D. F., C. P. 06725.

Nosotros consideramos que su papel en la educación formal suele ser decisivo y es insustituible, porque los resultados de ésta, positivos o negativos, están asociados a la forma en que el profesor concibe a la educación y ejerce su práctica docente.

Observamos que entre los actores y los medios en la educación existe interdependencia dentro de un cierto ambiente; sin embargo, son los actores el componente fundamental y su desempeño diferencial puede implicar considerables modificaciones en el proceso. Así pues, por ejemplo, el papel del profesor puede cambiar cuando, partiendo de una práctica docente tradicional que propicia la pasividad del alumno, avanza en otra dirección al reflexionar y se percató paulatinamente de las profundas repercusiones que puede tener su proceder al propiciar u obstaculizar la participación de sus alumnos en la construcción de su propio conocimiento. Se trata de un proceso donde el profesor se va desplazando hacia otras concepciones de la educación, asumiendo la que en su momento es la elección que más le convence, ejerciéndola, confrontándola, cuestionándola, depurándola. De este modo, consolida una forma alternativa de mirar y de actuar, diferenciándola de otras miradas; es decir, ha desarrollado una postura ante la educación.

La consolidación de una postura está asociada al movimiento, al cambio, sobre todo en lo que se refiere a mirar, reflexionar, idear alternativas de acción, actuar, reflexionar, volver a mirar una realidad dada, que en nuestro caso es la educación. A su vez, este cambio es operable si las condiciones son propicias y favorecen el debate, la confrontación y la crítica de las diferentes formas de mirar el acontecer educativo (Viniestra, 1990: 49-61).

Consideramos que, en la mayoría de los casos, lo que se entiende por diferencias en la labor del profesor corresponde sólo a matices dentro de una misma praxis educativa, que no representan modos alternativos de ver y de actuar dicha labor. Por ello, a pesar de los esfuerzos los resultados parecen ser siempre los mismos. Se aplican técnicas diversas, se revisan los planes y programas educativos, se modifican contenidos, se incorporan materiales de apoyo y recursos tecnológicos que no logran los efectos buscados: cambios profundos en la forma de asimilar de los alumnos, que les permita enfrentar con éxito los desafíos que les depara el futuro (Sacristán, 1990: 11-24).

Se olvida, en no pocas ocasiones, que la educación debe procurar, ante todo, el desarrollo de capacidades para el aprendizaje autónomo, cuya característica básica es su cualidad como compromiso personal, es decir, que lo aprendido esté provisto de un sentido vital para el estudiante, gracias a lo cual el alumno es quien construye su conocimiento, teniendo como referente la propia experiencia.

No es nuevo el planteamiento sobre la necesidad de preparar seres humanos con aptitud para un aprendizaje de por vida; no obstante, tal ideal no deja de ser un *slogan* vacío en tanto no precisemos su sentido y sus alcances. Para nosotros significa que, dentro de las capacidades prioritarias a desarrollar en el alumno, es decisiva la habilidad para ejercer cada vez un mayor control sobre las situaciones de aprendizaje, a fin de que sean pertinentes a sus intereses y aspiraciones, aprendiendo así a seleccionarlas, a jerarquizarlas, exponiéndose a ellas desde una perspectiva cuestionadora e inquisitiva que le permita avanzar en un camino de superación y refinamiento de su conocimiento (Viniegra, 1996). Conocimiento significa aquí la conjunción de formas de mirar y de actuar tendientes a esclarecer y, en su caso, superar los problemas que se enfrentan en la vida cotidiana.

Es muy probable que los profesores se pronuncien en el plano teórico por ese tipo de aprendizaje. Sin embargo, en la mayoría de las escuelas, sin distinción de niveles educativos, el ejercicio tradicional de la docencia (pasivo), bajo el ropaje de la moda en turno, es un obstáculo para el aprendizaje autónomo, porque el proceso se reduce a objetivos observables, tareas repetitivas y la búsqueda de la uniformidad en los logros, excluyendo, por ejemplo, la diversidad de puntos de vista que es, desde nuestra perspectiva, una de las condiciones decisivas para avanzar en el conocimiento (Giroux, 1990: 99).

En la actualidad, la educación enfrenta enormes desafíos en un mundo cuyos cambios se suceden cada vez con mayor rapidez. Las instituciones educativas y, a mayor abundamiento los sistemas educativos, por su vastedad y masificación, exhiben una tendencia —que parece inexorable— hacia el conservadurismo, la rigidez y el burocratismo. En la medida en que los protagonistas tienen escasa influencia en el control y gestión educativos, surge un divorcio entre el quehacer institucional y los problemas de la vida cotidiana. La gran cantidad de información que se genera en diversos aspectos y áreas del conocimiento rebasa la capacidad de la escuela como institución tradicional “transmisora de la cultura”, a lo que se agrega toda clase de condicionantes sociales que refuerzan el conformismo y promueven una actitud de sumisión.

En este sentido, el profesor tiene un papel trascendente porque, no obstante las condiciones adversas, puede —a condición de que se adentre en el camino de la crítica— realizar actividades que intenten promover en los alumnos un tipo de aprendizaje diferente, no basado en la memoria sino en el desarrollo de las capacidades de reflexión y de crítica, superando los estrechos cauces de la acumulación y memorización de información.

En este estudio, se contrastan dos formas de concebir la educación y de ejercer la docencia por parte de los profesores, con el fin de estimar los efectos diferenciales de su práctica docente en grupos de estudiantes de la licenciatura en pedagogía, en una asignatura propicia para la reflexión: teorías de la educación (ver adelante).

Lo anterior no significa que solamente existan dos formas de ser y de actuar la docencia; simplemente muestra que el papel del profesor puede ser diferente y que esto puede ocurrir aun en condiciones que, histórica, social e institucionalmente, parecerían completamente adversas.

También quisiéramos dejar claro desde ahora que un cambio profundo en el papel desempeñado por el profesor no es un problema técnico: incorporar otros recursos para la docencia, cambiar los materiales didácticos, asignar más tiempo a una actividad, etc., es un problema de experiencia reflexiva diferente, divergente de lo tradicional, guiada por la crítica.

Para nuestro propósito se seleccionó en una misma institución educativa privada a estudiantes de un mismo semestre (5o.), con programa, contenidos y material de apoyo idénticos, pero utilizados por profesores cuya postura ante la educación y práctica docente son divergentes.

I. CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO

A. MATERIAL Y MÉTODOS

La actividad académica donde se realizó la investigación forma parte del plan de estudios de la licenciatura en pedagogía y se refiere a la asignatura "teorías de la educación".

Previamente, respondiendo a exigencias institucionales, ambos profesores revisaron el programa, los contenidos básicos a desarrollar sobre el tema y el material de apoyo disponible.

Los contenidos que aborda la asignatura se agruparon en tres grandes apartados:

- Teorías y corrientes educativas
- Relaciones sociedad-educación
- La escuela masa y la educación en América Latina

Para desarrollar los contenidos, el material de apoyo seleccionado debería permitir un estudio relativamente amplio de la temática de los tres apartados descritos que, preferentemente, estuviese disponible en la biblioteca de la institución, por lo cual se seleccionó una bibliografía básica (véase anexo 1).

Estamos conscientes de que la bibliografía elegida no es exhaustiva ni la única apropiada a los objetivos de la asignatura; sin embargo, se trata de una elección de los profesores del curso que cumple con los requerimientos de accesibilidad y, sobre todo, de diversidad que son pertinentes a los propósitos de esta investigación.

Dentro del plan de estudios de la licenciatura en pedagogía, “teorías de la educación” debe cumplir propósitos informativos y reflexivos acerca del quehacer educativo en los futuros profesionales de la educación.

B. POBLACIÓN

Profesores: Se eligieron dos profesores, ambos profesionales de la pedagogía, con más de 10 años de experiencia docente. Uno de ellos cuenta con una experiencia mediada por la investigación educativa y la crítica que lo ha llevado, paulatinamente, a transformar su visión y práctica educativa. El otro ejerce una docencia tradicional, no realiza investigación educativa y se apega estrictamente a las normas y requerimientos institucionales.

Alumnos: Los 32 alumnos del 5° semestre de la licenciatura en pedagogía se repartieron en dos grupos, un grupo de 15 alumnos, al que llamaremos experimental (en adelante grupo E), y otro con 17 alumnos, al que llamaremos de control (en adelante grupo C), asignados a cada grupo por los procedimientos administrativos propios de la institución (“grupos naturales”).

C. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

1) El primer instrumento destinado a estimar la postura asumida ante la educación se denomina “Conceptos e ideas acerca de la educación” (en adelante CIE). Es el resultado de una línea de investigación y fue construido con base en aseveraciones que expresan dos diferentes concepciones de la educación: pasiva o tradicional (en adelante PS) y participativa o crítica (en adelante PT), referidas a seis aspectos: condiciones y medios de enseñanza; el proceso de aprendizaje; papel del profesor y del alumno; la educación continuada; la evaluación del proceso educativo; y papel social, propósitos y metas de la escuela.

El instrumento fue sometido en su momento a rondas con expertos para su validación en cuanto conceptos, contenido y criterios, y aplicado previamente con el fin de estimar su confiabilidad, obteniendo un coeficiente de Kuder-Richardson de 0.90. Este instrumento explora el *desarrollo de una postura ante la educación*, entendida como el nivel de reflexión crítica en el campo educativo, manifiesta a través de los siguientes indicadores:

- a) *Acuerdo indiscriminado*: Definido como la tendencia a contestar de acuerdo, independientemente de tratarse de dos enfoques opuestos (PT y PS). La indiscriminación tiene una connotación negativa respecto a la postura; es decir, cuanto más se acerca al 100% mayor es la confusión y la indiscriminación.
- b) *Enfoque más popular*: Se refiere al predominio de algún enfoque, PT o PS.
- c) *Consecuencia*: Principal indicador del desarrollo de una postura; se refiere a la distinción de los enfoques, expresado en el acuerdo consistente con los enunciados que expresan un enfoque crítico propio de la visión PT y el desacuerdo consistente con los enunciados del enfoque opuesto (PS). Dado que en estudios previos, el enfoque más popular ha sido consistentemente el PT, no consideramos la consecuencia desde el enfoque PS.

Para contar con cierta estimación de lo que podría esperarse por "efecto del azar" en las respuestas, el instrumento se ha aplicado a poblaciones de "profanos" (personas que no tienen preparación pedagógica ni ejercen la docencia), obteniéndose un acuerdo indiscriminado del 80% o mayor, un enfoque PT ligeramente más popular y una consecuencia con el enfoque PT igual o menor al 20%.

El CIE consta de 72 enunciados organizados en duplas con enfoque opuesto (36 enunciados con enfoque PT y 36 con enfoque PS). Cuenta con 6 opciones de respuesta para cada enunciado (ver anexo 2).

Lo que el respondiente pone en juego al contestar el cuestionario es, en primer término, su capacidad de reconocimiento de enfoques opuestos en materia de educación, con un nivel creciente de complejidad, y su capacidad de discriminación entre los dos enfoques, es decir, su consistencia al asumir un punto de vista o enfoque ante los diferentes apartados de la educación considerados y discrepar, también consistentemente, con el enfoque opuesto. Se utiliza una escala tipo Likert con 6 opciones para contestar cada enunciado (ver anexo 2).

Con base en esta escala, la consecuencia se obtiene calculando el número de enunciados concordantes con el enfoque PT y discordantes con su opuesto (en cada dupla); de ahí que la consecuencia va de 0 a 100%: cuanto más se acerca al 100% más sólida es la postura. En algunos casos los respondientes expresan desacuerdo con ambos enunciados de una dupla; por ello se anula para efectos del cálculo de la consecuencia.

El acuerdo indiscriminado se obtiene al contabilizar el número de enunciados seleccionados con las opciones 1 a 3, que se refieren a acuerdo con el mismo, y puede ir de 51 a 100%. En ocasiones los respondientes contestan más enunciados en desacuerdo y por ello, excepcionalmente, el acuerdo

indiscriminado es menor a 50%; en tal caso, ya no podría considerarse como tal.

2) El segundo instrumento, también dentro de la línea de investigación aludida, recibe el nombre de "Aconteceres y juicios acerca del proceso educativo" (en adelante AJPE). Se elaboró inicialmente intentando un inventario exhaustivo de las posibles actividades y circunstancias que pueden ocurrir en un salón de clase, distinguiendo entre las que tienden a promover en el alumno un cierto control de las situaciones de aprendizaje (control necesario para la construcción de su propio conocimiento) y las que propician pasividad, receptividad, sometimiento y convierten al alumno en "espectador" del conocimiento. Este instrumento también fue sometido a rondas con expertos y aplicado previamente para estimar su confiabilidad. La prueba de Kuder-Richardson mostró un coeficiente de 0.71, y mediante *retest* la prueba de Kappa ponderada dio un índice de 0.60.

El instrumento explora el tipo y frecuencia de las actividades del alumno relacionadas con el control de las situaciones de aprendizaje y la construcción de su propio conocimiento, definida como la manera habitual en que los estudiantes realizan cotidianamente sus actividades durante las horas de clase o en su preparación. El principal indicador es:

Participación del alumno: Se entiende como la mayor o menor frecuencia de actividades que propician y promueven la reflexión y la crítica acerca de los temas, tareas y aconteceres propios del curso y sobre su relación con la realidad cotidiana. Está constituido por 80 enunciados que refieren actividades que puede realizar el alumno durante las horas de clase o para la clase. Los enunciados también fueron desarrollados de acuerdo con dos enfoque opuestos (PT y PS). Cuenta con 5 opciones de respuesta para cada enunciado (ver anexo 3).

Lo que el alumno ejercita al responder este cuestionario es su *percepción acerca del tipo de actividades que se realizan*, de lo que él hace, de cómo lo hace y de lo que hace el profesor, estimando la frecuencia con la que todo esto ocurre. No se incluyen enunciados acerca de los resultados, buenos o malos; sólo se indaga acerca del proceso mismo.

En el AJPE el valor de cada enunciado varía de 0 a 1 punto. Los enunciados que se refieren a actividades propias del enfoque PT tienen un valor positivo dependiendo de la frecuencia con que se realizan: nunca o casi nunca = 0; pocas veces = 0.25; unas veces sí y otras no = 0.50; la mayoría de las veces = 0.75; siempre o casi siempre = 1. Cuando los alumnos refieren actividades propias del enfoque PS el valor es negativo.

La escala de calificación se fijó en 80 puntos, con los siguientes grados:

- 1-16 muy baja participación
- 17-32 baja participación

- 33-48 media participación
- 49-64 alta participación
- 65-80 muy alta participación

3) El tercer instrumento de medición es el “examen de conocimientos” (en adelante EXCO). Se aplica con carácter obligatorio. Fue construido por los profesores, apoyados en el material a estudiar y con base en los objetivos operativos señalados en el programa. El instrumento consta de 100 reactivos con 5 opciones de respuesta, de las cuales sólo una es correcta. Lo que el alumno pone en juego al responder este cuestionario es –fundamentalmente– el recuerdo de información.

Este instrumento no estaba disponible a los investigadores para hacer estimaciones relativas a la validez y confiabilidad. Como suele hacerse con este tipo de cuestionarios, para su construcción se consideró el criterio de los profesores involucrados y los lineamientos señalados en el programa. Es la forma habitual de evaluar la asignatura, y en su caso, acreditar a los alumnos ante la institución estatal (SEP).

Este instrumento explora el *conocimiento teórico*, definido como el conjunto de conceptos que acerca del tema ha adquirido el estudiante, cuyo indicador es: *mayor o menor información sobre el tema* que es recordada por el alumno.

Si consideramos que por efecto del azar puede obtenerse en promedio hasta un 20% de aciertos, en el EXCO la escala va de 20 a 100; aquí cada respuesta correcta vale un punto (ver anexo 4).

D. ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

La duración de cada intervención educativa fue de un semestre: 4 horas semanales, 96 horas en aula en total, más trabajo extraclase.

Las estrategias educativas se llevaron a cabo revisando las mismas fuentes de información; la diferencia fue *cómo se lee y estudia*.

1) Llamaremos *estrategia educativa tradicional* al conjunto de actividades que se desarrollan bajo un enfoque tradicional o pasivo de la educación, que por parte del profesor representa su forma habitual de labor docente e incluye las siguientes actividades.

Actividades en aula:

- Lectura comentada de los textos seleccionados (ver anexo 1). El profesor y los alumnos leen fragmentos de los textos y hacen comentarios acerca de lo que se plantea; esta actividad se aboca fundamentalmente a la

comprensión de lo leído. Se destina a esta actividad una cuarta parte del tiempo de la sesión.

- Trabajo en equipo. Consiste en reuniones en pequeños grupos para resumir las ideas relevantes del texto a estudiar y presentar conclusiones en reunión plenaria. Se busca que todos los alumnos lleguen a un consenso y logren el mismo objetivo. Esto consume una cuarta parte del tiempo de la sesión.
- Interrogatorio dirigido. Su objetivo es aclarar dudas de los alumnos. Se entiende que es el profesor quien las aclara. Esta actividad ocupa dos cuartas partes de la sesión.
- Una sesión mensual, dedicada completamente a la exposición de algunos temas por parte del profesor; los alumnos toman apuntes.
- Otra sesión mensual de exposición de algunos temas por parte de los alumnos, con base en el material de apoyo.

Actividades extraclase:

- Se entrega a los alumnos el texto a estudiar y la lista de bibliografía a consultar.
- Los alumnos deben elaborar una síntesis de lo más relevante de cada lectura realizada. Este trabajo se presenta por escrito al profesor antes de cada clase.

2) Llamaremos *estrategia educativa experimental* al conjunto de actividades que se estructuran y desarrollan bajo un enfoque crítico o participativo de la educación por parte del profesor. Esta estrategia constituye el punto de llegada, hasta el momento, de una experiencia docente que se ha ido diferenciando, cristalizando en otra forma de actuar, claramente distinta de la tradicional, y que comprende las siguientes actividades.

Actividades en aula. Con base en las lecturas seleccionadas de la bibliografía básica, al momento de reunirse en el aula se efectúan básicamente los siguientes tipos de actividad:

- Discusión en pequeños grupos. Los alumnos discuten sus tareas con sus compañeros *confrontando* sus puntos de vista, argumentando por qué contestaron de cierta manera. Cada grupo analiza los puntos de acuerdo y desacuerdo y los argumentos que los sustentan, para ser discutidos en reunión plenaria. Esto se lleva dos cuartas partes del tiempo de la sesión.
- Debate. Después del ejercicio de discusión en pequeños grupos, los alumnos exponen ante todo el grupo una versión condensada de sus ideas,

comentarios, discrepancias y argumentos y los contrastan con las otras versiones. Dos cuartas partes del tiempo se ocupan en ello.

- El profesor permanece atento para intervenir cuando la participación individual es dispar o cuando decrece, haciendo preguntas o comentarios que enfatizen aspectos relevantes del tema y reencaucen el hilo de la discusión; asimismo, señala las observaciones atinadas y destaca los argumentos pertinentes de los alumnos. Ante todo es importante que el profesor estimule el debate.
- Se dedica una sesión mensual exclusivamente para que los alumnos presenten ante el grupo sus opiniones y comentarios (incluidos sus acuerdos y desacuerdos) acerca de las obras estudiadas (hasta donde hayan llegado en su lectura) para favorecer el intercambio de puntos de vista.
- Otra sesión mensual se dedica exclusivamente a discutir y comentar información que los alumnos hayan reunido acerca de noticias o acontecimientos y aspectos educativos; es preciso que dicha información provenga de periódicos o revistas de la localidad, que aborden problemas educativos propios de nuestro país y que, preferentemente, puedan relacionarse con los temas desarrollados en clase.

Actividades extraclase:

- Previamente a la lectura, se solicita al alumno que exprese por escrito lo que sabe y opina del tema del texto (que se esfuerce por expresar su propio punto de vista, por incipiente que sea).
- Se pide al alumno que intente identificar la(s) idea(s) directriz(ces) del texto a estudiar y las propuestas del autor (conceptos) y sus argumentos. En algunos casos, para esclarecer dudas o para contrastar puntos de vista, el alumno deberá acudir a fuentes adicionales a las señaladas en la lista de bibliografía básica.
- Los alumnos deben señalar lo que a su juicio son argumentos fuertes y débiles que maneja el texto.
- Habrá que mencionar y sustentar si se está o no de acuerdo con las ideas y argumentos expresados en el texto y *por qué*.
- En la medida de lo posible, se realizarán comentarios y se harán propuestas que desde el punto de vista del alumno mejorarían o superarían las ideas expresadas en el texto.
- Reflexionar e intentar precisar si después de la lectura se operaron cambios en los puntos de vista del alumno, explicando en qué consistieron y confrontándolos con lo que él mismo expresaba antes de su lectura. Esta

actividad constituye la tarea que *siempre* es el tema de la siguiente sesión (Giroux, 1990: 99).

E. PROCEDIMIENTOS DE MEDICIÓN

Los dos profesores seleccionados contestaron antes de desarrollar su estrategia educativa el cuestionario sobre "Conceptos e ideas acerca de la educación" (CIE) a fin de contar con una estimación de su postura respectiva ante la educación. Cada grupo de alumnos contestó, antes de iniciar la experiencia educativa, el cuestionario CIE y el examen EXCO.

Al finalizar las intervenciones educativas se aplicaron nuevamente a ambos grupos de alumnos los mismos instrumentos: CIE y EXCO, y adicionalmente el de "Aconteceres y juicios del proceso educativo" (AJPE) con referencia a la experiencia educativa vivida (teorías de la educación).

Nueve semanas después de finalizar las intervenciones, cuando ambos grupos se habían nuevamente fusionado en uno solo para cursar su 6° semestre, se aplicaron nuevamente el CIE y el EXCO. Todos los alumnos que integraban el grupo E accedieron a responder los cuestionarios, y de los que integraban el grupo C dos se rehusaron a contestar y uno no asistió el día de la aplicación.

F. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Considerando que desde un punto de vista estricto las escalas contenidas en los cuestionarios no son de intervalo o de razón (Siegel, 1992: 38-55), se estimó como lo más pertinente utilizar estadísticas descriptivas y pruebas no paramétricas.

Se aplicaron las siguientes pruebas:

- Prueba U de Mann-Whitney para comparar a los grupos E y C entre sí, antes y después de las intervenciones en cada uno de los indicadores de los instrumentos CIE y EXCO.
- Prueba de Kolmogorov-Smirnov de una muestra para estimar si la tendencia a contestar indiscriminadamente de acuerdo (CIE), antes y después de las intervenciones educativas, tiene significado estadístico con respecto a una distribución teórica esperada.
- Prueba de Kolmogorov-Smirnov de dos muestras para comparar las posibles diferencias en las tendencias de respuesta (CIE) entre ambos grupos, antes y después de las intervenciones.

- La prueba de correlación de rangos de Spearman, para estimar en los alumnos el grado de asociación entre la consecuencia de sus respuestas en el CIE y su nivel de participación a la hora de ejercer cierto control sobre sus experiencias de aprendizaje y construir su propio conocimiento (AJPE). También se utilizó esta prueba para valorar el grado de asociación entre consecuencia (CIE) y conocimientos teóricos (EXCO).
- La prueba de pares igualados de Wilcoxon se usó para comparar a cada grupo entre sí en los indicadores propios del CIE y del EXCO.

La calificación de las mediciones se efectuó por personas que desconocían los propósitos del estudio (procedimiento ciego).

II. RESULTADOS

Los resultados del CIE aplicado a los profesores mostraron que el profesor del grupo E obtuvo una consecuencia de 90% y un acuerdo de 49% (que por lo tanto ya no puede considerarse como indiscriminado), y el enfoque más popular fue el crítico o PT. El profesor del grupo C obtuvo una consecuencia de 13%, un acuerdo indiscriminado de 83% y el enfoque más popular fue tradicional o PS.

Acerca de la postura asumida ante la educación por parte de los alumnos en el CIE, se obtuvieron las medianas de cada indicador de la misma antes de la intervención, hallándose que el acuerdo indiscriminado, la consecuencia y el enfoque más popular no fueron diferentes entre ambos grupos (ver cuadro 1). Asimismo, las calificaciones obtenidas en el examen de conocimientos EXCO indicaron que ambos grupos iniciaron con el mismo nivel de información. Dado que el promedio de calificaciones suele ser un indicador de consistencia

CUADRO 3
Estado de los grupos antes de las intervenciones educativas

Grupos	Cuestionario CIE		EXCQ	Calificaciones
	Acuerdo indiscriminado Mdn	Consecuencia Mdn	Información Mdn	Escolares previas (')
C n=15	84%	24%	48%	82.3
S n=14	86%	21%	49%	82.7
p*	NS	NS	NS	NS

Mediana = Mdn.

* Prueba U de man-Whitney.

en el desempeño de los alumnos, y un factor influyente en los resultados (variable de confusión), se consideró pertinente recabar el promedio de calificaciones de cada grupo, de los dos años previos cursados de la licenciatura, a fin de identificar si existían diferencias a este respecto, observándose que los promedios son muy similares.

Al comparar los dos grupos antes y después de las intervenciones, se hallaron (como puede verse en el cuadro 2) diferencias en todos los indicadores del CIE y en el EXCO en el grupo E; en cambio el grupo C sólo mostró cambios en el EXCO. En otras palabras, en el grupo E todos los alumnos tuvieron un fortalecimiento de su postura ante la educación (consecuencia), en tanto que en el grupo C sólo en 4 casos (24%) hubo incremento (ver cuadro 3).

CUADRO 4
Comparación de cada grupo antes
{ después de la intervención

Medición	Grupo C (n=15)			Grupo U (n=14)		
	A	C	I	A	C	I
Antes	84	24	48	86	21	49
Después	54	76	87	86	24	89
p*	>.05	>.05	>.05	NS	NS	>.05

* Pruebas de pares igualados de Wilcoxon.

A = Acuerdo indiscriminado (CIE).

C = Consecuencia (CIE).

I = Nivel de información (EXCO).

CUADRO 5
Incremento en el desarrollo de la postura ante la educación

Grupo	Uubieron	Dajaron	Uin cambios
E n = 15	15 (100%)	0	0
C n = 17	4 (24%)	1 (6%)	12 (70%)

Al comparar ambos grupos en la situación “después”, se hallaron diferencias en consecuencia y acuerdo indiscriminado, pero no en información (ver cuadro 4).

CUADRO 6
Comparación entre los grupos inmediatamente después de concluidas las intervenciones

Grupos	Conocimientos e ideas acerca de la educación (CIE)		EXCQ	ALPE
	Acuerdo indiscriminado	Consecuencia	Información	Predominio de Pt o Ps,
E n=15	54	76	87	64
C n=14	86	24	89	15
p**	>.001	>.001	NS	>.00001

* S = aprendizaje simple; C = aprendizaje completo.

** Prueba U de Mann-Whitney.

Intentando darle mayor significado estadístico al acuerdo indiscriminado, se comparó la distribución de las respuestas antes de las intervenciones con una distribución teórica, resultando diferente en ambos grupos (tendencia a estar indiscriminadamente de acuerdo). En la medición “después” sólo el grupo C mantuvo esa tendencia (ver cuadro 5).

CUADRO 7
Tendencias de respuesta de ambos grupos antes { después de las intervenciones en el CIE

		Acuerdo		Fesacuerdo			
		1	2	3	4	5	6
Distribución teórica de frecuencias de respuestas		16.6	33.3	50	66.6	83.3	100
Medición antes							
Grupo E n=15		35	67	84*	92	96	100
Grupo C n=17		31	63	86*	90	97	100
Medición después		NS					
Grupo E n=15		26	43	54	68	86	100
Grupo C n=17		32	68	86*	92	96	100

* $p > 0.05$ Prueba de Kolmogorov-Smirnov de una muestra.

Con las mismas pruebas para dos muestras se compararon ambos grupos en las mediciones antes y después, sin encontrarse diferencias en el “antes” pero sí en el “después”, lo que significa que el grupo C persiste en un acuerdo indiscriminado, a diferencia del grupo E (ver cuadro 6).

CUADRO 8
Comparación de las tendencias de respuesta *CIE+entre ambos grupos después de la intervención

Grupo E	25	43	54*	68	86	100
Grupo C	32	68	86*	92	96	100

* $p > .05$.

Al comparar el grado de participación de cada grupo (AJPE) al finalizar el curso, el grupo C obtuvo una mediana de 15 (muy baja participación) y el grupo E de 64 (alta participación), diferencia que resultó altamente significativa ($p > .0001$).

Al estimar si existía relación entre el grado de consecuencia de la postura (CIE) en la medición después y la puntuación de participación del alumno (AJPE), se obtuvieron los coeficientes que aparecen en el cuadro 7; ambos fueron significativos a nivel de $p > .01$. Para estimar matemáticamente qué tanto de la varianza de cada indicador podría explicarse en función de la interrelación encontrada, elevamos dichos coeficientes (0.95 y 0.92) al cuadrado obteniendo un coeficiente de determinación de 0.90 y de 0.84 respectivamente.

Consideramos interesante estimar también si había correlación entre el nivel de información obtenida por los alumnos (EXCO) y el nivel de su participación en el aprendizaje (AJPE) después de las intervenciones, encontrando baja asociación entre las calificaciones del EXCO y las puntuaciones del AJPE (ver cuadro 7), con un coeficiente de determinación de 0.08 para el grupo E y de 0.16 para el grupo C.

También se efectuó el análisis de los resultados para establecer si existía asociación entre la calificación en información obtenida por el alumno (EXCO) y la consecuencia de la postura (CIE), hallando baja asociación tanto antes como después de las intervenciones (ver cuadro 7). A estos coeficientes de correlación corresponden coeficientes de determinación de 0.15 o menores.

CUADRO 9
Grado de asociación entre los indicadores considerados*

<i>I</i> rupos	<i>Indicadores</i>	<i>ALPE</i>		<i>EXCQ Antes</i>		<i>EXCQ Después</i>	
		<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
E	CIE (antes)	–		0.25	0.06		–
	CIE (después)	0.95	0.9		–	0.36	0.13
	AJPE	–			–	0.28	0.08
C	CIE (antes)	–		0.39	0.15		–
	CIE (después)	0.92	0.85		–	0.32	0.10
	AJPE	–			–	0.41	0.17

* Expresado en coeficiente de correlación (*r*) y coeficiente de determinación (*r*²).

° Consecuencias de la postura.

En el cuadro 8 se compara cada grupo en los resultados obtenidos inmediatamente después de las intervenciones (Post Y) y nueve semanas después (Post D). Es de destacar que el grupo E incrementó significativamente su consecuencia; disminuyó también significativamente su acuerdo indiscriminado (CIE) y permaneció con el mismo nivel de información (EXCO). En contraste, el grupo C no mostró cambios significativos en su postura (acuerdo indiscriminado y consecuencia) y disminuyó significativamente su nivel de información. Cabe mencionar que a pesar de que el Grupo C, para efecto del cálculo de la prueba de Wilcoxon, se tuvo que reducir a 14 en la situación Post Y, conservó las mismas mediana en los tres indicadores (comparar cuadros 2 y 8).

CUADRO :
Seguimiento de cada grupo después de las intervenciones

<i>Medición</i>	<i>I rupo E n?15</i>			<i>I rupo C n?14</i>		
	<i>A</i>	<i>C</i>	<i>I</i>	<i>A</i>	<i>C</i>	<i>I</i>
Post "Y" Rango	54 (52-59)	76 (66-80)	87 (76-96)	86 (74-90)	24 (13-29)	89 (82-94)
Post "D" Rango	51 (40-65)	85 (70-100)	88 (82-97)	82 (61-92)	20 (6-43)	79 (74-89)
<i>p</i> *	>.05	>.05	NS	NS	NS	>.05

* Prueba de pares igualados de Wilcoxon.

A = Acuerdo indiscriminado (CIE).

C = Consecuencias (CIE).

I = Nivel de información (EXCO).

Pos \$\$ = Mediciones inmediatamente después de las intervenciones.

Pos \$\$\$ = Mediciones diferidas 9 semanas después de las intervenciones.

En el cuadro 9 se presentan las comparaciones de ambos grupos nueve semanas después de concluidas las intervenciones. Es de subrayar que además de las diferencias en cuanto al acuerdo indiscriminado y la consecuencia, tan ostensibles inmediatamente después de las intervenciones (ver cuadro 4), ahora aparece una diferencia en el EXCO a favor del grupo E, que no se apreciaba nueve semanas atrás.

CUADRO ;
Comparación entre los grupos dos meses
después de las intervenciones

<i>Grupo</i>	<i>CIE A</i>	<i>CIE C</i>	<i>EXCO I</i>
E n=15	51	85	88
C n=14	82	20	79
p*	>.001	>.00001	>.001

* Prueba U de MannaWhitney.
CIE A = Acuerdo indiscriminado.
CIE C = Consecuencia.
EXCO I = Nivel de información.

III. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Consideramos necesario destacar desde un inicio las dificultades para que —en las condiciones habituales en que se desarrollan los programas educativos formales a nivel institucional— se puedan realizar indagaciones rigurosas, no digamos experimentos educativos propiamente tales, que suponen, característicamente, la asignación aleatoria de los alumnos a eventos que se desea examinar. En nuestro caso llevamos a cabo lo que se conoce como un estudio “cuasi experimental”, ya que se trató de grupos constituidos. Dados los propósitos de este estudio, y ante la imposibilidad de influir en la forma de integración de los grupos, decidimos aprovechar los ya formados, dentro de un programa educativo tendiente a la formación de profesionales de la educación, precisamente durante un curso —teorías de la educación— que supuestamente puede permitir una amplia reflexión sobre el quehacer educativo y propiciar que el alumno vaya configurando su propio punto de vista.

En comunicaciones anteriores, se ha detallado pormenorizadamente la construcción y validación de los instrumentos de medición utilizados (CIE y AJPE). Una característica que conviene destacar de estos instrumentos es que evitan deliberadamente los juicios de valor en las respuestas: bueno o malo, adecuado o inadecuado, agradable o desagradable. Lo anterior propicia en el respondiente una apreciación más objetiva al disminuir el compromiso

emocional, ya que su opinión es sobre ideas, situaciones, actividades o hechos, no sobre personas. De la misma manera, a diferencia de cuestionarios donde el respondiente contesta lo que infiere que se espera de él y no su verdadera opinión o punto de vista —lo que se conoce como deseabilidad social de las respuestas—, con nuestros instrumentos quien responde difícilmente puede percatarse de lo que verdaderamente exploran y cómo lo exploran —instrumentos de exploración indirecta— (Anastasi, 1987: 59-62). Lo anterior, creemos, confiere solidez a nuestras observaciones.

Creímos pertinente incorporar los resultados obtenidos por el instrumento (EXCO), que es el que habitualmente se utiliza como medio de evaluación final, y definir con base en él la acreditación del alumno en este programa de licenciatura. Si bien este instrumento probablemente no reúne todos los requisitos de validez propios de una indagación rigurosa, no estaba en nuestras manos el modificarlo, toda vez que es el medio oficial de acreditación y es dependiente de los profesores incluidos en este estudio. Además, todo indica que cumplió su cometido de explorar la memoria.

Otro aspecto que frecuentemente se soslaya al hablar de validez y credibilidad de los resultados de un estudio se refiere a las circunstancias de aplicación de los instrumentos de medición: ¿cuál fue la disposición de los respondientes?; ¿qué tanto se presentaron las resistencias y cómo influyeron?; ¿con qué grado de seriedad, compromiso y sinceridad respondieron? En nuestro caso, creemos que se dieron condiciones excepcionalmente favorables, dado que uno de los autores es profesor en activo en la institución donde se llevó a cabo esta investigación, con gran reconocimiento, respeto y aceptación por parte de profesores y alumnos, lo que seguramente influyó en la amplia disposición a colaborar y en la seriedad y diligencia con que se desempeñaron los profesores y alumnos. Sin esta circunstancia, probablemente la realización de este estudio no hubiese sido posible.

El que ambos grupos estuvieran en la misma escuela, en la misma carrera y semestre, así como el que su desempeño escolar antecedente (1o. a 4o. semestres de la carrera) fuera semejante, permitió neutralizar o compensar hasta cierto punto la influencia de circunstancias extrañas que pudiesen incidir decisivamente en los resultados; asimismo, el uso de un procedimiento “ciego” para calificar las mediciones cancela el efecto del prejuicio de los investigadores en los resultados.

Los datos aportados por los profesores a través del CIE indican que los supuestos que teníamos acerca de las características divergentes entre cada uno de ellos tiene sustento, ya que su postura es altamente contrastante. Es de destacar el caso del profesor del grupo C, que mostró mayor acuerdo

indiscriminado y menor consecuencia aún que sus propios alumnos. Es decir, parece encarnar un caso ejemplar del profesor tradicional, convencido de la legitimidad de su autoridad, de la pertinencia de su práctica docente, con amplia información sobre su campo, pero carente de una postura propia. Cabe mencionar que en estudios precedentes, al analizar la postura de los profesores (desde primaria hasta licenciatura) encontramos que, en ambos indicadores, los resultados son semejantes a lo mostrado por el profesor del grupo C, con excepción de que el enfoque más popular en aquéllos es el PT.

En cuanto a los alumnos, aunque se trataba de grupos constituidos independientes, los resultados mostraron que antes de las intervenciones no existía diferencia entre ambos en ninguno de los indicadores utilizados en este trabajo (ver cuadro 1). Estos datos aportan información indirecta de lo que ha ocurrido en los dos años previos. A pesar de haber cursado asignaturas tales como: sociología de la educación, psicología educativa, teorías del aprendizaje, entre otras, los alumnos exhiben una postura en educación (acuerdo indiscriminado y consecuencia) semejante a la de los profanos, y da testimonio de la pasividad con que se han desarrollado los cursos.

Después de las intervenciones, se puede apreciar que se operaron cambios en todos los indicadores en el grupo E, no así en el C, que sólo cambió significativamente en lo relacionado a la cantidad de información recordada (ver cuadro 2).

Nótese cómo en la medición “después”, al comparar a los dos grupos en cada indicador del CIE y del EXCO, la información resultó igual en ambos; sin embargo, el grupo E mostró diferencias marcadas en cuanto al desarrollo de una postura con respecto a la educación (acuerdo indiscriminado y consecuencia), en contraste con su homólogo (ver cuadro 3), lo que ofrece indicios acerca del “estilo” de los profesores y de las estrategias educativas empleadas como reflejo de sus respectivas posturas. Hay que recordar que los contenidos, el material de apoyo y la duración de las intervenciones fueron iguales.

Es importante considerar que los resultados del EXCO son los que deciden, conjuntamente con otros criterios (asistencia, cumplimiento de tareas, etc.), la acreditación de los alumnos. A este respecto, ambos grupos se comportaron aparentemente igual y, de acuerdo con la institución escolar, tuvieron “un grado semejante y altamente satisfactorio de aprovechamiento”.

También puede observarse, por la forma en que se distribuyen las respuestas de los alumnos (ver cuadro 4), que antes de las intervenciones los dos grupos resultaron diferentes con respecto a la distribución teórica esperada. Después de las intervenciones el grupo E disminuyó su acuerdo indis-

criminado para pronunciarse claramente a favor del enfoque crítico (PT); el grupo C continuó igual, manifestando su acuerdo indiscriminado con ambos enfoques, con un leve predominio del PT.

La persistencia del enfoque PT como más popular en los dos grupos, antes y después, parece significar que en el mundo de las ideas educativas, que no en el de la práctica y de la experiencia, el enfoque PT es un "lugar común". El problema surge cuando hay que tomar partido y diferenciarlo de un enfoque opuesto. Sólo en el grupo E se observó que en la medición "después" el acuerdo con el enfoque PT fue consistente, al estar de acuerdo con éste y en desacuerdo con su opuesto, hecho que se expresa en la magnitud de la consecuencia. Ésta cambió ostensiblemente en el grupo E, permaneciendo igual en el grupo C.

Otro aspecto que destaca en el cuadro 7 es el grado tan elevado de asociación encontrado entre la consecuencia de la postura asumida (CIE) y la participación del alumno en la construcción de su propio conocimiento (AJPE), que explican más del 80% de la varianza de uno y otro caso (véase coeficientes de determinación). Estos resultados sugieren fuertemente que a mayor participación del alumno ejerciendo un control creciente sobre las situaciones de aprendizaje y encauzando la construcción de su conocimiento, mayor es también el desarrollo alcanzado en su postura ante la educación, y viceversa; cuando el alumno incurre en un comportamiento pasivo, el desarrollo de una postura propia prácticamente no ocurre (inconsecuencia), a pesar del incremento significativo en la cantidad de información que se maneja (resultados similares en el EXCO).

Desde el punto de vista teórico, la validez conceptual de los instrumentos empleados se basa, en el caso del CIE, en que permite explorar la postura del respondiente (consecuencia), y que ésta es efecto de una experiencia educativa orientada hacia la participación, misma que nos propusimos medir a través del AJPE. El alto grado de correlación entre los resultados de cada indicador mencionado nos muestra una congruencia inusitadamente alta entre los instrumentos, que sinceramente no esperábamos y que por supuesto amerita mayor exploración.

Nuestro supuesto de que, al responder el CIE, el alumno no pone en juego su memoria sino su reflexión, su poder de discriminación y sus progresos en el desarrollo de una postura ante la educación, se refuerza por el hecho de que los alumnos del grupo C incrementaron en un nivel semejante con los del grupo E sus puntuaciones en el EXCO, lo que se basó en el recuerdo de conceptos; sin embargo, esos mismos alumnos permanecieron igual, después de la intervención, en lo que respecta a su postura.

Lo antes expuesto nos muestra la trascendencia que tiene el papel del profesor a través del tipo de estrategias educativas que pone en práctica y que reflejan su postura. No obstante que los contenidos y materiales didácticos fueron idénticos para ambos grupos, el grupo E avanzó considerablemente en el desarrollo de una postura reflexiva y sólida acerca de la educación. En cambio el grupo C, a pesar de que en “conocimientos” resultó igual al grupo E, no desarrolló su postura ante la educación, lo cual no deja de ser preocupante en estudiantes de una licenciatura en pedagogía, y que esto suceda –precisamente– ante una temática esencial (las teorías de la educación), que debiera favorecer el desarrollo de una visión crítica y esclarecedora sobre los acontecimientos educativos y el entorno social en que se insertan.

Los resultados obtenidos apoyan fuertemente la idea de que cualquier aprendizaje en general, y el que nos ocupa en particular, depende en gran medida de las condiciones y circunstancias que el profesor imponga. La enseñanza es diferente cuando se promueve y orienta al alumno para interrelacionar los contenidos con el “mundo” en que adquieren sentido, a confrontar la propia experiencia con la teoría; se propicia el asumir su propio punto de vista, diferenciándolo de otros. En otras palabras, no son los contenidos sino la manera, la forma en que el alumno se acerca a ellos, lo que determina un proceso de aprendizaje diferente. El papel del profesor, al solicitar al alumno otras formas de proceder (tareas) y otro tipo de actividades que lo conduzcan a mirar y a buscar de otra manera en las lecturas, es decisivo.

El instrumento que explora el tipo y frecuencia de actividades que realiza el alumno durante su proceso de aprendizaje (AJPE) arrojó niveles muy bajos de participación en el grupo C. Esto significa que durante la clase o en la preparación de la misma los alumnos de este grupo se sujetaron a lineamientos pasivos, receptivos y acumulativos, sea que se derive de parte del profesor o del libro. En este grupo se nota la clara presencia del “saber memorizado”. Como se ha apuntado antes, es baja la correlación entre adquisición de mayor cantidad de información y una participación del alumno. Lo anterior lo podemos interpretar como una disociación o bien que se trata de dominios diferentes que no parecen depender mayormente uno del otro.

Algunas de las limitaciones de la evaluación tradicional (basada en la memoria) se ponen de manifiesto en este estudio. El hecho de que el conocimiento memorizado apareciese como el acervo necesario de información que un alumno adquiere puede enmascarar una diferencia fundamental: la falta de compromiso, de involucramiento y la ausencia de una postura propia, necesarios para avanzar en el aprendizaje autónomo. Esos medios de evaluación pueden desestimular a ciertos profesores que busquen una práctica

docente alternativa cuyos efectos la institución educativa no pueda reconocer o valorar.

Es de hacer notar que el material de apoyo bibliográfico seleccionado como básico en este estudio (anexo 1) tiene, de suyo, características que parecerían “invitar” a un análisis crítico de las diferentes teorías y corrientes educativas; no obstante en el grupo C sólo hubo avances en el manejo de información. Dicho de otra manera, la labor del profesor puede inclusive “neutralizar” los efectos cuestionadores de un escrito controversial y polémico. Y viceversa, puede rescatar para la reflexión y la crítica, escritos aparentemente insustanciales o eclécticos.

Los conocimientos que explora el EXCO no parecen tener relación alguna con la modificación de una forma de pensar y percibir (y probablemente tampoco de hacer ni de ser). He aquí nuevos indicios de la importancia del papel del profesor: en el caso del grupo C, se trata de un profesional de la pedagogía, con más de 10 años de experiencia docente, que realiza cierto tipo de actividades que, bajo una mirada superficial, podrían considerarse como promotoras de alguna participación por parte de los alumnos (ver estrategias educativas); sin embargo, sus efectos se expresan solamente en un incremento en el manejo de la información. En contraste, el profesor del grupo E trasciende mucho más allá, promueve un cambio en la manera de ver y optar en el quehacer educativo; logró que el alumno desarrollara una cierta visión crítica y le facilitó herramientas para buscar, seleccionar y construir, dentro de su experiencia personal, el conocimiento.

En este estudio damos mayor sustento a algo que ya se insinuaba en otros trabajos anteriores (Viniestra y cols., 1986: 83-87; Espinosa y Viniestra, 1994: 447-456): el recuerdo de información suele ser un “acompañante” de capacidades más complejas y no su antecedente necesario.

En la experiencia educativa del grupo E, el recuerdo de los enfoques, teorías y conceptos no recibió ningún énfasis; todo el esfuerzo se centró en que el alumno desarrollara un punto de vista propio, que confrontara teorías entre sí y con sus propias vivencias. Como resultado de sus experiencias educativas, no sólo avanzaron en el desarrollo de su postura ante la educación, sino también pudieron recordar los conceptos propios de las corrientes de pensamiento estudiadas; aún más, nueve semanas más tarde ese nivel de información logrado no había declinado (ver cuadro 8).

En contraste, dentro el grupo C las actividades eran tendientes a incrementar la retención de información, con resultados, a este respecto, semejantes al grupo E en la situación inmediatamente después de las intervenciones. Sin embargo, nueve semanas más tarde, se aprecia una clara disminución

en el nivel de información (cuadro 8), que además es significativamente menor que el nivel mostrado por el grupo E (cuadro 9).

Lo anterior pone de manifiesto que el recuerdo de conceptos y teorías resulta más perdurable cuando se ejercita por medio de la crítica, que cuando se busca directamente como el objetivo a alcanzar. Nosotros sostenemos que el verdadero dominio de una capacidad simple (recuerdo de información) ocurre realmente cuando se ejercita como parte de una capacidad más compleja (cuestionamiento, confrontación y crítica de la información).

Es tiempo de cuestionar la ingenua noción acumulativa —que además es denigrante de las capacidades de aprendizaje de los alumnos— de que las situaciones de aprendizaje simple son necesariamente el antecedente de las situaciones complejas. Todas las teorías del aprendizaje en boga pierden de vista que lo simple adquiere su verdadero sentido estando *inmerso en lo complejo*; la realidad es compleja y como tal hay que acercarse a ella por aproximaciones sucesivas, pero no incurriendo en un reduccionismo que desarticule sus componentes en conceptos aislados y los prive de sentido para las vivencias de los discentes.

Los resultados de este estudio podrían contribuir a darle “cierta tranquilidad” al profesor que busca alternativas docentes, pero teme enviar a sus alumnos “a la guerra sin fusil”, lo cual condiciona su ambivalencia, que frecuentemente lo lleva a una recaída en su práctica docente hacia estrategias educativas pasivas, informativas, so pretexto de que sus alumnos no estén en desventaja, comparados con otros grupos, ante los medios de acreditación oficiales basados en el recuerdo.

El desarrollo de una postura, es quizá el verdadero fundamento de aquello que se define como “cambio de actitud”, que constituye uno de los aspectos educativos más buscados y que más preocupan por la dificultad que entraña su valoración. Consideramos que el desarrollo de una postura, es un indicador profundo de un cambio trascendente en el alumno, que muestra los alcances que tiene un proceso educativo que, efectivamente, promueve la participación del alumno en su aprendizaje.

Si los criterios de valoración en este estudio, se hubieran fincado en el indicador “conocimientos”, no se notaría diferencia alguna entre dos estilos de profesor, claramente divergentes en cuanto a su postura ante la educación, ni tampoco entre dos estrategias educativas que parten de premisas contrastantes y de enfoques epistemológicos distintos.

Consideramos que en muchas áreas, y en todos los niveles educativos, los alumnos no avanzan porque no viven lo que estudian, sólo se esfuerzan por memorizar datos y conceptos desprovistos, en gran medida, de sentido

para sus vidas. Al acercar al estudiante con su entorno, referirlo a su experiencia, permitirle e incentivar que diga lo que cree, piensa u opina y lo fundamenta, lo cuestione y lo confronte, se abre el camino para el desarrollo de sus capacidades para comprender, y sobre todo enjuiciar y proponer en su ámbito de acción.

Los resultados de este estudio nos remiten a lo asentado en la introducción, respecto a la modificación que origina la variación de alguno de los componentes implicados en el proceso educativo, y apoya nuestra idea acerca de la importancia decisiva del papel del profesor en la promoción de la participación del estudiante, de donde se deriva el desarrollo de una forma de ver y de actuar que puede extenderse a otros campos y esferas de la vida personal, profesional y social.

Así, se apoya también el argumento sobre el papel trascendente que tiene la postura del profesor y se aprecia que no son los programas, los contenidos o los materiales los promotores del cambio, sino la forma en que se orienta el proceso para favorecer que el alumno *vea* y *actúe* de manera diferente.

Queremos insistir en que el papel del profesor no depende del uso de tal o cual estrategia o táctica educativa; no se trata de un problema técnico. Dicho papel tiene que ver con una experiencia docente diferencial, relativamente prolongada, donde nuevas formas de concebir la realidad se cuestionan, se confrontan con la práctica, se critican, se refinan, regresan a la práctica y así sucesivamente, originando cambios profundos, en particular una clara conciencia del profesor de su papel en la promoción y orientación de la participación del alumno en el control de las situaciones de aprendizaje y en la construcción de su propio conocimiento (aprendizaje autónomo).

Es muy probable que la insatisfacción con los resultados de la educación formal, que hoy día se expresa como "la problemática educativa", tenga su raíz en el divorcio que existe entre la teoría y la vida, la cual es una manifestación característica de una visión pasiva de la educación que, a su vez, es un reflejo de la pasividad social, expresada en la inercia de sus instituciones. El papel rígido y conservador del profesor contribuye, en muchos casos, a agravar las condiciones, de por sí desfavorables, para la reflexión y la crítica, y facilita la incorporación de esquemas y modelos educativos foráneos, surgidos en sociedades con otras historias y culturas, que se presentan como "la solución" y no son más que modas pasajeras, ropaje renovado de una educación pasiva, donde el consumo y la acumulación de información son características distintivas.

El proceso educativo enfrenta retos y desafíos que exigen la búsqueda de alternativas para apoyar el desarrollo de personas capaces de reflexionar, cuestionar, proponer y de aprender toda la vida. La enseñanza tradicional es un obstáculo para ello, y ésta persistirá en tanto el profesor despliegue su actividad en condiciones adversas para la reflexión y la inventiva bajo exigencias

institucionales que aplastan la iniciativa, persiguen la uniformidad, el apego estricto a las normas, el cumplimiento con los contenidos del programa, el mantenimiento de la "disciplina" y el "orden", la aquiescencia pasiva ante los "cambios" que vienen de arriba; a lo que se agregan los bajos salarios y escasos estímulos.

En este trabajo se ha mostrado que, a pesar de las circunstancias desfavorables que suelen imperar en las instituciones educativas, un profesor puede avanzar, ir desarrollando una experiencia alternativa fincada en la crítica, convirtiendo su práctica docente en una vivencia profunda para sus alumnos, donde se fomente y favorezca un clima de reflexión, de discusión, debate y confrontación de enfoques y puntos de vista que lo inician en el camino de la participación y son el sustrato del aprendizaje autónomo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANASTASI, A.** *Tests psicológicos*, Madrid, Aguilar, 1987.
- APPLE, M. W.** *Educación y poder*, Barcelona, Paidós/MEC, 1994.
- ESPINOSA, A. P. y V. L. Viniegra.** "Efecto de una estrategia educativa sobre la lectura crítica de estudiantes de medicina", en *Revista de Investigación Clínica*, Núm. 46, México, 1994.
- GIROUX, H.** *Los profesores como intelectuales*, México, Paidós, 1990.
- PASSMORE, J.** *Filosofía de la enseñanza*, México, Fondo de Cultura Económica, 1983.
- SACRISTAN, G.** *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata, 1990.
- SIEGEL, S.** *Estadística no paramétrica*, México, Trillas, 1992.
- VINIEGRA, V. L.** "Hacia una redefinición del papel de la universidad en la sociedad actual", en *Qmnia*, No. 6, México, 1990.
- aaaaaaa. "El camino de la crítica", en *Revista de Investigación Clínica* (en prensa), México, 1996.
- VINIEGRA, V. L.; S. Ponce de León; J. Calva; A. Loria y R. Lisker et al.** "La capacidad de crítica en investigación clínica en un grupo de residentes de medicina interna III: efecto de un adiestramiento intensivo sobre la teoría y la práctica", en *Revista de Investigación Clínica*, Núm. 38, México, 1986.

ANEXO 3**Bibliografía básica a estudiar durante la asignatura de teorías de la educación**

1. Roselló, P. *Teoría de las corrientes educativas*.
2. Carnoy, M. *La educación como imperialismo cultural*.
3. Freyre P. *Pedagogía del oprimido*.¹
4. Arnau, J. *Métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*.
5. Rogers, C. *Libertad y creatividad en la educación*.
6. Passmore, J. *Filosofía de la enseñanza*.
7. Bordieu, P. *Reproducción cultural y reproducción social*.
8. Durkeim, E. *Educación y sociología*.
9. Salomón, M. "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social", en *Perfiles Educativos*, Núm. 8, México, 1980.
10. Palacios, J. *La escuela nueva*.

¹ Este libro fue de lectura obligatoria en ambos grupos. Al finalizar se solicitó un trabajo que para el grupo E consistió en una crítica de los alumnos, anotando argumentos débiles y fuertes, idea directriz del autor y su opinión personal sobre el tema; para el grupo C, consistió en una síntesis del libro.

ANEXO 4
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**Fuente*

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 educativo	(PT)	Considerar preferentemente en la evaluación: proceso 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 debe ser el propósito cardinal de los esfuerzos educativos.

PT = Enfoque participativo de la educación

PS = Enfoque pasivo de la educación

ANEXO 5
Cuestionario AJPE
“Aconteceres { juicios acerca del proceso educativo”

- 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

Fupla

En este curso:

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

ANEXO 6**Ejemplo de enunciados del examen de conocimientos “EXCO”**

El concepto “la educación capitalista neutraliza las tendencias violentas” es de:

- a) Parsons
- b) Durkheim
- c) Althusser
- d) Schumpeter *
- e) Lenin

“Los antecedentes sociales-economicos-familiares no tienen mayor incidencia y la escuela asigna el status y promueve la movilidad social” es un concepto que forma parte de la teoría:

- a) Funcionalista
- b) Estructural-funcionalista*
- c) Colonialista
- d) De la reproducción
- e) De la dependencia

La evolución del paradigma de “racionalidad científica” se identifica hoy día en la educación como:

- a) Educación humanista
- b) Pedagogía por objetivos*
- c) Principio de traslación
- d) Especificación de tareas
- e) Planeamiento curricular

Todos los siguientes pensadores han sostenido que el conocimiento debería desempeñar un papel liberador al proporcionar al estudiante la unidad y el sentido que les permita tomar en cuenta las implicaciones de las enseñanzas que reciben excepto:

- a) Bloom*
- b) Fromm
- c) Horkheimer
- d) Freire
- e) Marcuse

* Respuesta correcta

