

# Desarrollo en profesores, de una postura ante la educación

Irma Concepción Peralta-Heredia, Héctor Fernando González-Reyes, Elba Graciela Luce-González

Aquel que ha cegado los ojos del alumno,  
les echa en cara su ceguera  
*Paráfrasis de John Milton*

## RESUMEN

**Introducción:** desde un enfoque participativo de la educación, el mejoramiento de la tarea docente está supeditado a que los profesores hayan reflexionado acerca de las condiciones y circunstancias que determinan su práctica y avancen hacia la conformación de una postura que los guíe en la superación de la problemática que enfrentan cotidianamente. El objetivo de esta investigación fue estimar los efectos de una estrategia educativa participativa que propicia la reflexión crítica, en el desarrollo de postura ante la educación, y se comparan siete grupos de profesores.

**Métodos:** mediante un diseño de intervención longitudinal se estudiaron 71 alumnos (profesores) egresados de siete intervenciones educativas durante el periodo de 2002 a 2005.

**Resultados:** las diferencias entre las mediciones previas y posteriores al proceso educativo fueron estadísticamente significativas a favor del desarrollo de una postura en todos los grupos (Wilcoxon  $p < 0.01$ ); 68 de los 71 profesores desarrollaron una postura ante la educación.

**Conclusiones:** una estrategia educativa participativa permitió consolidar un punto de vista personal consistente producto de la actividad reflexiva del profesor.

## SUMMARY

**Background:** from a participative educational position view, enhancement of the teaching is subjected to the fact that mentors had thought about conditions and circumstances that determine their performance and to get a solid position that guides them into overcoming their day-to-day trouble burden. Our objective was to measure effects of a participative educational strategy that motivates critical evaluation in the development of a position on education; seven groups of teachers were compared.

**Methods:** through a longitudinal comparative intervention design, 71 students (mentors) coming from seven educational interventions, were studied, during a period from 2002 to 2005.

**Results:** differences between previous and posterior to educational process measuring were statistically significant in favor of the development of a position in all the groups (Wilcoxon  $p < 0.01$ ); 68 out of 71 mentors developed a position on education.

**Conclusions:** a participative educational strategy consolidated a personal position, resulting from the reflexive activity of the mentor.

Centro de Investigación Educativa y Formación Docente, Instituto Mexicano del Seguro Social, Guadalajara, Jalisco

Comunicación con:  
Irma Concepción Peralta-Heredia.  
Tel: (33) 3617 0500.  
Fax: (33) 3617 4774.  
Correo electrónico:  
irma.peralta@imss.gob.mx

Recibido: 12 de febrero de 2007

Aceptado: 20 de agosto de 2007

## Introducción

El mejoramiento de la tarea docente ha sido una aspiración constante y diversa pero generalmente de limitados alcances.<sup>1</sup> Las propuestas de solución a las dificultades que ordinariamente enfrentan los profesores<sup>2-4</sup> tienden a favorecer la suplantación de ideas habitualmente ajenas, por otras.<sup>5,6</sup> Estas ideas, reduccionistas y simplificadoras de la realidad educativa,<sup>7,8</sup> se enfocan, en el mejor de los ca-

sos, en los aspectos técnicos y metodológicos de la labor docente.<sup>9</sup>

Por otro lado, las teorías psicológicas del aprendizaje más representativas (el conductismo, la gestalt y el constructivismo piagetiano, que han proporcionado a la práctica educativa sus lineamientos, normas y leyes para conducir el proceso) no han logrado atenuar este problema, al haber dejado de lado las condiciones indispensables de la crítica y la autocrítica en el proceso de conocimiento.<sup>10</sup> El

**Palabras clave**  
educación médica docente  
estrategia educativa

**Key words**  
medical education faculty  
educational strategy

escaso valor que se les otorga en la experiencia educativa también se revela a través de las formas como los profesores se enfrentan con la información disponible, quienes suelen sustentar sus acciones en estas u otras teorías desconociendo sus acuerdos o sus divergencias epistemológicas, lo que ha obstaculizado en vez de favorecer la comprensión de la propia actividad, requisito para su superación.<sup>11</sup>

La perspectiva participativa de la educación aspira a formas diferentes de entender y ejercer la docencia y los esfuerzos se dirigen hacia propósitos de largo plazo pero relevantes y previsibles en el presente. De ahí que cambiar el estado de cosas existente supone un primer nivel de conciencia y responsabilidad acerca de la propia actividad y el entorno inmediato;<sup>5</sup> por ello, la superación de la práctica docente no puede conformarse con la implantación a ultranza de modelos, que se siguen como “la verdad” por provenir de fuentes “reconocidas”, generalmente de procedencia extranjera, que caracteriza a la perspectiva pasiva de la educación.<sup>5,12</sup>

Tiene que ver con que los profesores hayan reflexionado críticamente en su actividad y avancen hacia el desarrollo de un punto de vista o postura de cierta solidez que dé prioridad a los aspectos técnicos pero también a las condiciones y circunstancias que la determinan.<sup>9,11-14</sup> La postura implica la indagación y clarificación de los propios supuestos del conocimiento y las formas de propiciar su desarrollo.<sup>5,15,16</sup> A partir de la crítica de la experiencia, ésta se enriquece con miradas teóricas de gran alcance y profundidad explicativos —aportes históricos, sociales, epistemológicos, pedagógicos y psicológicos, en torno a la educación—, a fin de entender y resolver una problemática específica de conocimiento. Desafortunadamente, la educación formal, donde la crítica ha sido tradicionalmente escasa, poco ha aportado a este fin.<sup>17,18</sup> Tal como lo mostraron Vázquez y Viniestra<sup>19</sup> al indagar la capacidad de crítica de alumnos de medicina, éstos se educan en la conformidad y poco han reflexionado sobre los problemas acuciantes de la práctica médica, que trascienda lo estrictamente técnico.

Con más detalle sobre este punto, el presente estudio es continuación de otro que exploró la presencia de una postura y la relación de ésta con la formación docente (profesores con o sin formación) y con el ámbito de la práctica educativa (profesores de posgrado, de pregrado y de cursos de capacitación). En ninguno de los 126 profesores del área de la salud que participaron se corroboró la presencia de postura ni se encontraron las relaciones buscadas.<sup>20</sup>

Entre otros antecedentes empíricos que han establecido la relación entre la postura del profesor y el desarrollo de determinadas estrategias educativas, se encuentran varias publicaciones: en profesores de enseñanza media y básica de escuelas públicas y privadas,<sup>21</sup> en alumnos de la carrera de pedagogía,<sup>21</sup> en alumnos de primaria hasta posgrado,<sup>21</sup> en residentes de pediatría<sup>22</sup> y, en alumnos de posgrado de medicina.<sup>23</sup> Estos estudios coinciden en que el profesor que ha desarrollado una postura ante la educación realiza su práctica docente de manera diferente, en el sentido de que es cada vez más apto para promover en los educandos el que se involucren en la búsqueda, discusión, debate y confrontación de la información, esforzándose por asumir su propio punto de vista. Así mismo, sostienen que existe una relación directa entre el grado con que se ha estudiado y reflexionado un determinado asunto, donde convergen corrientes de pensamiento diferentes y hasta contradictorias y, la firmeza con la cual se asume una postura definida ante aquél.

Bajo las condiciones expuestas y dado que el ámbito académico de los profesores investigadores comparte restricciones semejantes a las que caracterizan a la gran mayoría de los procesos formativos respecto al uso de la crítica,<sup>24-27</sup> se vuelve impostergable la creación y la conducente evaluación de espacios educativos propicios para la reflexión de la experiencia docente, que trascienda la tendencia de hacer propios modelos educativos solo porque están de moda, y les permita encauzar a sus alumnos en la conformación de una postura, lo cual es poco probable si ellos mismos no han recorrido en buena medida su propio camino en la crítica. En el presente estudio se valoró el efecto de un proceso educativo, sustentado en una visión participativa que propicia la reflexión crítica de la práctica docente, sobre el desarrollo de una postura ante la educación; se compararon siete generaciones de profesores del área de la salud egresados de los Diplomados Metodológicos en Docencia, del Centro de Investigación Educativa y Formación Docente (CIEFD) del Instituto Mexicano del Seguro Social, Jalisco.

## **Métodos**

Estudio de intervención longitudinal con una población de 71 profesores del área de la salud, egresados de siete generaciones del Diplomado

Metodológico en Docencia, del Centro de Investigación Educativa y Formación Docente, en el lapso de 2002 a 2006. La variable independiente fue la intervención educativa, definida como el conjunto de situaciones de aprendizaje organizadas desde una perspectiva participativa de la educación, cuya premisa es el interés por el conocimiento orientado por la crítica y la autocrítica, a través de motivar, encauzar y orientar la experiencia de los alumnos para que incursionen en la elaboración de su propio conocimiento, desarrollando aptitudes que hacen que la actividad reflexiva se encuentre en permanente superación, se depure y adquiera efectividad creciente, alcance progresivo y pertinencia cada vez mayor a las circunstancias donde se actúa. La variable dependiente fue la postura de profesores ante la educación, entendida como la mayor o menor solidez con la que se ha desarrollado un punto de vista sobre el quehacer educativo, expresada a través de dos indicadores:

- a) *Consecuencia*, principal indicador del desarrollo de una postura que implica el acuerdo consistente con la perspectiva participativa y desacuerdo consistente con la perspectiva pasiva; en los casos de desacuerdo con los dos enunciados integrantes de una dupla, ésta se anula. Para el cómputo de calificaciones, la suma de duplas que cumplieron el criterio de consistencia especificado se dividió entre el total de duplas del instrumento, y se restaron aquéllas donde hubo desacuerdos con ambas perspectivas. Su escala de medición es de 0 a 100 % y se consideró la presencia de postura cuando era superior a 50 %.
- b) *Acuerdo indiscriminado*, definido como la tendencia a contestar de acuerdo con ambas perspectivas opuestas. Las puntuaciones se obtuvieron contabilizando el total de enunciados respondidos con las opciones uno a tres (ver ejemplo de instrumento) que se refieren a un acuerdo con el mismo, cantidad que se dividió entre el total de reactivos del instrumento. La indiscriminación tiene una connotación negativa respecto de la postura, su escala de medición es de 51 a 100 %; cuanto más se acerca a 100 %, mayor es la confusión y la indiscriminación.<sup>21</sup> Es de hacer notar que aun cuando un mayor acuerdo indiscriminado corresponde a una postura más confusa y endeble, y viceversa, ambos indicadores son calculados de manera independiente.

### *Intervenciones educativas*

En las intervenciones educativas se revisaron contenidos de corte epistemológico, histórico, social, pedagógico, psicológico, metodológico y técnico para llevar al alumno a afianzar una postura sólida ante situaciones problema de la educación. Algunos comprendían corrientes de pensamiento contradictorias con el fin de desarrollar la crítica a partir de la confrontación de teorías y la contrastación con la experiencia personal de cada uno de los alumnos. Considerando que el diplomado incluye otros propósitos además del desarrollo de una postura, el tiempo estimado para cada intervención fue de cinco meses, con siete horas semanales aproximadamente, 140 horas en aula.

En cuanto a las actividades fuera del aula, con dos o cuatro días de anticipación se les entregaba a los alumnos uno o más documentos teóricos que versaban sobre las disciplinas mencionadas, acompañados de una guía de lectura con enunciados que comprendían a grandes rasgos la caracterización del discurso, confrontación de enfoques, juicios valorativos sobre lo esclarecedor y lo confuso, lo profundo y lo superficial del texto, la cual debían contestar, previa meditación sobre su experiencia del tema y lectura del documento, anotando sus respuestas a cada enunciado, respuestas orientadoras para la elaboración de un ensayo. Esta tarea, que se entregaba al coordinador del grupo al inicio de la sesión, constituía el motivo de la discusión entre los alumnos al interior del aula, primeramente en subgrupos durante dos horas y media y posteriormente en una plenaria de dos horas, en donde se exponían las ideas, comentarios, discrepancias y argumentos para contrastarlos con los otros subgrupos.

Tanto el momento del trabajo en subgrupo como en plenaria fueron coordinados por el profesor titular y adjuntos, cuyos papeles eran propiciar la discusión y el debate, hacer señalamientos sobre lo contrastante de los puntos de vista y confrontarlos. Se reconocían, se sopesaban y enjuiciaban los puntos de vista sin pretender que los alumnos llegaran a la misma opinión. Las dudas se aclaraban o se sugerían lecturas adicionales, invitando a los alumnos, en todo momento, a que valoraran lo fuerte y lo débil de los argumentos, lo relevante o lo fútil, y la pertinencia de las fuentes consultadas. La opinión de los profesores se externaba sin imponerla, solo como un punto de vista más, basado en otra experiencia.<sup>9</sup>

Se evaluó antes y después de cada intervención educativa, con un instrumento que explora

**Cuadro I**  
Comparaciones de la consecuencia intra e intergeneración

Generación	Antes Mdn (rango de calificaciones*)	Después Mdn (rango de calificaciones*)	p**
1	29	68.5	0.009
n = 8	(19-37)	(23-89)	
2	24	67	0.009
n = 7	(9-43)	(56-79)	
3	33	81	0.000
n = 14	(6-64)	(52-94)	
4	28	88	0.001
n = 11	(15-61)	(40-97)	
5	37	82	0.003
n = 9	(8-54)	(72-100)	
6	36	83	0.000
n = 13	(3-64)	(33-97)	
7	37	82	0.002
n = 9	(6-47)	(69-91)	–
	ns	–	–
p***	0.818	0.014	–

La escala de consecuencia es de 0 a 100 %. Se considera que ha surgido una postura cuando la consecuencia es superior a 50 %

Mdn = mediana, n = número de personas por generación, ns = estadísticamente no significativa

\*Mínima-máxima, \*\*prueba de pares igualados de Wilcoxon, \*\*\*prueba de análisis de varianza unifactorial por rangos de Kruskal-Wallis

**Cuadro II**  
Comparaciones del acuerdo indiscriminado intra e intergeneración

Generación	Antes Mdn (rango calificaciones*)	Después Mdn (rango calificaciones*)	p**
1	79	61.5	0.009
n = 8	(69-90)	(55-76)	
2	85	65	0.009
n = 7	(76-88)	(55-68)	
3	70.5	56.5	0.000
n = 14	(58-93)	(44-71)	
4	79	51	0.001
n = 11	(61-88)	(42-65)	
5	74	53	0.004
n = 9	(67-93)	(25-63)	
6	72	54	0.000
n = 13	(67-93)	(39-83)	
7	78	54	0.004
n = 9	(63-93)	(49-61)	–
	ns	–	–
p***	0.534	0.002	–

La escala de acuerdo indiscriminado es de 51 a 100 %. A mayor cercanía a 100 %, mayor confusión e indiscriminación

Mdn = mediana, n = número de personas por generación, ns = estadísticamente no significativa

\*Mínima-máxima, \*\*prueba de pares igualados de Wilcoxon, \*\*\*prueba de análisis de varianza unifactorial por rangos de Kruskal-Wallis

el desarrollo de una postura, elaborado y validado con motivo de otro estudio.<sup>20</sup> El cómputo de mediciones se realizó mediante procedimiento ciego y para el análisis estadístico se utilizaron las pruebas de pares igualados de Wilcoxon para las comparaciones pre y posprueba al interior de cada generación, y la de análisis de varianza unifactorial por rangos de Kruskal-Wallis para las comparaciones entre las siete generaciones.<sup>28</sup>

## Resultados

Los hallazgos fueron ampliamente consistentes, hubo diferencias estadísticas significativas a favor de la evaluación: posterior en cada generación (intra-generación) en el indicador de consecuencia (cuadros I) las puntuaciones aumentaron; en contraste, en el acuerdo indiscriminado disminuyeron (cuadro II). En cuanto a las comparaciones de ambos indicadores (cuadros I y II), en las siete generaciones (intergeneración) no hubo diferencias significativas en la evaluación previa pero sí en la medición posterior. Al respecto, a medida que se realizaron más intervenciones educativas, las puntuaciones del indicador de consecuencia aumentaron, mientras que las de acuerdo indiscriminado disminuyeron, más ostensibles a partir de la tercera generación.

## Discusión

Los resultados del indicador principal, la consecuencia, dan cuenta de la pertinencia de las intervenciones educativas para propiciar de manera sistemática el desarrollo de una postura ante la educación en la mayoría de alumnos de las siete generaciones. Evidencia que se fortalece por el decremento resultante en las calificaciones relativas al indicador de acuerdo indiscriminado después de las intervenciones educativas; hay que recordar que cuanto más se acercan las puntuaciones a 100 %, mayor la confusión y indiscriminación. Esto, sin dejar de reconocer las limitaciones metodológicas de la falta de grupo de control en este estudio, revela respecto de la consecuencia, que mediante la crítica de la información, los alumnos construyeron su propia versión de la educación; mientras que la calificación final obtenida en el acuerdo indiscriminado traduce su capacidad para reflexionar críticamente sobre la experiencia propia y ajena que los llevó a ser más acuciosos y selectivos.<sup>21</sup>

De lo anterior destaca respecto a la postura, que después de las intervenciones educativas la

mayoría de los alumnos superó el criterio de 50 % en la escala de consecuencia: 68 de 71 (95 %). Hubo nueve (12 %) en los que de antemano existía un incipiente desarrollo de la postura, sin embargo, en la medición final progresaron hacia grados superiores de desarrollo.

Acorde con lo expresado, se aprecia el grado de madurez alcanzado por los profesores del CIEFD para crear una experiencia docente alternativa encaminada a que los alumnos elaboren su propio conocimiento. Sus limitaciones iniciales se manifestaron en las más bajas calificaciones (significativamente diferentes) correspondientes a las dos primeras generaciones. Esto lo explica la perspectiva teórica que nos orienta, la cual sostiene que para lograr cierto dominio en la habilidad para favorecer los ambientes de aprendizaje más propicios, se requiere una experiencia considerable en el propio camino en la crítica, que hasta ese momento fue apenas suficiente para encauzar con regular prestación a sus alumnos en la elaboración del conocimiento. No obstante, en las siguientes generaciones se observan puntuaciones más altas de consecuencia y más bajas de acuerdo indiscriminado, lo cual fue posible en la medida en que avanzaron hacia una experiencia más amplia y refinada de la propia práctica docente, que pusieron en juego los profesores mediante la realización de un mayor número de intervenciones educativas.

De lo expuesto y vinculado con el epígrafe con el que se inicia este trabajo, surge el imperativo de que los profesores cuestionen sus propios supuestos que determinan en buena medida las formas de pensar y llevar a cabo la tarea educativa, especialmente por la frecuencia con que se adjudican a los alumnos las deficiencias, no necesariamente deliberadas, de la institución escolar y de la actividad docente. Consideramos que nuestras acciones como profesores pueden ser tomadas como evidencias de haber avanzado hacia otra concepción de la docencia, a través de la reflexión crítica de nuestra labor y el robustecimiento progresivo de un punto de vista propio, sin lo cual difícilmente se habrían creado los ambientes educativos que condujeron a los alumnos de casi la totalidad de las siete generaciones, al desarrollo de una postura.

## Conclusiones

El presente estudio puede ser una alternativa a la práctica educativa que hoy predomina, de una orientación a formar personas con un gran acervo de contenidos memorizados pero con poca

capacidad de crítica, escasas posibilidades para esclarecer los problemas y, en general, para hacer aportaciones pertinentes;<sup>5</sup> a una que promueve la crítica y la autocrítica de los profesores en el conocimiento de sí mismo y de las condiciones y circunstancias de su entorno que le permitan avanzar hacia una mejor práctica al estar orientada por una postura consistente.

## Agradecimientos

Afectuosamente a los alumnos que nos han acompañado en el sendero hacia una mejor práctica de la docencia.

## Referencias

1. Sacristán G. El currículo: una reflexión sobre la práctica. Madrid, España: Morata; 1995. p. 176-239.
2. Stenhouse L. Investigación y desarrollo del currículo. Madrid, España: Morata; 1998. p. 194-221.
3. Chapman C, Harris A. Improving schools in difficult and challenging context: strategies for improvement. *Educ Res* 2004;46(3):219-228.
4. Muijs D. Measuring teacher effectiveness: some methodological reflections. *Educ Res* 2006;12(1):53-74.
5. Viniestra-Velázquez L. Materiales para una crítica de la educación. México: IMSS; 1999. p. 1-33, 33-48, 105-143.
6. Freire P. La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Buenos Aires, Argentina: Paidós; 1990. p. 85-111.
7. Capra F. Las conexiones ocultas. Barcelona, España: Anagrama; 1998. p. 60-103.
8. Morín E. Introducción al pensamiento complejo. México: Gedisa; 2004. p. 87-110.
9. Viniestra-Velázquez L, Aguilar-Mejía E. Hacia otra concepción del currículo: Un camino alternativo para la formación de investigadores. México: IMSS; 1999. p. 3-41, 49-61.
10. Aguilar-Mejía E, Viniestra-Velázquez L. Atando teoría y práctica en la labor docente. México: Paidós; 2003. p. 49-61.
11. Bourdieu P, Chamboredon JC, Passeron JC. El oficio de sociólogo. México: Siglo XXI; 2000. p. 23-24.
12. Stoll L, Wikeley F, Reezigt G. Developing a common model? Comparing effective school improvement across european countries. *Educ Res Eval* 2002; 8(4):455-475.

**Peralta-Heredia IC et al. Postura ante la educación**

13. Rudduck J, Flutter J. Pupil participation and pupil perspective: carving a new order of experience. *Cambridge J Educ* 2000;30(1):75-89.
14. Chin-Chung T. Relationships between students scientific epistemological beliefs and perceptions of constructivist learning environments. *Educ Res* 2000;42(2):193-205.
15. Bachelard G. La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. México: Siglo XXI; 2000. p. 7-65.
16. Latour B, Woolgar S. La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos. Madrid, España: Alianza Universidad; 1995. p. 306.
17. Peralta-Heredia IC, Espinosa-Alarcón P. ¿El dominio de la lectura crítica va de la mano con la proximidad a la investigación en salud? *Rev Invest Clin* 2005;57(6):775-783.
18. Peralta-Heredia I, González-Reyes F. La labor docente y el desarrollo de la aptitud para la lectura crítica de textos teóricos. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc* 2006;44 (Supl electrónico): S131-S140.
19. Vázquez D, Viniestra-Velázquez L. La capacidad de crítica de los estudiantes de medicina ante el quehacer médico. *Educ Med Salud* 1994;28(2): 249-261.
20. Peralta-Heredia I, González-Cobos RP. Relación entre el desarrollo de postura y los antecedentes de formación docente y práctica educativa. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc* 2006;44(3):197-201.
21. Viniestra-Velázquez L, Aguilar-Mejía E. La postura del profesor ante la educación y su práctica docente. En Viniestra-Velázquez L, editor. *La investigación en la educación: Papel de la teoría y la observación*. México: IMSS; 1999.
22. González-Cobos R, Viniestra-Velázquez L. Comparación de dos intervenciones educativas en la formación de médicos residentes. *Rev Invest Clin* 1990;51(6):351-360.
23. Viniestra-Velázquez L, Garduño J, Valdivia J. Variabilidad del pensamiento científico. *Ciencia* 1990;41:191-201.
24. Rojas-Soriano R. Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación. México: Plaza y Valdés. 2001.
25. Fortes J, Lomnitz L. La formación del científico en México. México: Siglo XXI; 1991.
26. Moreno-Bayardo G. Trece versiones de la formación para la investigación. Guadalajara, Jalisco, México: Textos Educar, Secretaría de Educación de Jalisco; 2000.
27. Moreno-Bayardo G. Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades. Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara; 2002.
28. Siegel S, Castellan J. Estadística no paramétrica. México: Trillas. 1998.