

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
del 3 de Abril de 1981



“DESARROLLO DE UNA PROPUESTA PARA EVALUAR LA
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA
PERSPECTIVA DE LA INFLUENCIA DE LA FILOSOFÍA
EDUCATIVA EN LAS DECISIONES DE LOS PROFESORES
RESPECTO A SUS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA”

T E S I S

Que para obtener el grado de:

MAESTRA EN INGENIERIA EN CALIDAD

P r e s e n t a :

MARIA LUISA LOPEZ ALVAREZ

Directora de la tesis: Dra. Odette Lobato Calleros

Lector: Mtro. Eduardo Arias Báez

Lector: Dr. Primitivo Reyes Aguilar

MEXICO, D.F.

2008

INDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	I
CAPITULO 1 LA EVALUACIÓN Y LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO	1
1.1 Reseña de la cobertura del sistema de Educación Superior de 1970 a 2000	1
1.2 Cambios en la orientación de las políticas públicas, entre 1970 y 1990	6
1.3 Nueva orientación en las políticas públicas y su impacto en la calidad de la educación	11
1.4 Reflexiones en torno a la incursión de la Calidad en la educación	15
1.5 Haberes y deberes en torno a la calidad de la educación	18
CAPITULO 2 FILOSOFIA EDUCATIVA	23
2.1 Función de la Filosofía de la Educación	23
2.2 Fundamentos de la Filosofía de la Educación y su desarrollo en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México	25
2.2.1 Una visión del mundo	26
2.2.2 Una visión de la sociedad	28
2.2.3 Un conjunto de valores	29
2.2.4 Una teoría del conocimiento	31
2.2.5 Una visión del hombre	32
2.3 Fundamentos de la Filosofía Educativa de la Universidad Iberoamericana	37
2.4 Reflexiones en torno a la operativización de la Filosofía Educativa de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México	42

CAPITULO 3 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	45
3.1 Pregunta y objetivos de investigación	45
3.2 Metodología seleccionada para la investigación	46
3.3 Diseño de la encuesta para evaluar la Filosofía Educativa en las prácticas docentes desde la perspectiva del profesor	47
3.3.1 Creación de preguntas	48
3.3.2 Aplicación de la prueba piloto	66
3.3.3 Resultados de la prueba piloto	70
3.4 Selección de la muestra y aplicación del cuestionario	72
3.5 Selección de las preguntas del SEPE – 1	80
CAPITULO 4 RESULTADOS	84
4.1 Análisis estadístico	84
4.2 Resultados	95
CAPITULO 5 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5.1 Conclusiones	106
5.2 Recomendaciones	109
BIBLIOGRAFÍA	110
ÍNDICE DE CUADROS	
Cuadro 1	2
México: Matrícula del Sistema Educativo Nacional por niveles educativos (1970-2000)	
	3
Cuadro 2	
Segmento de la población en edad escolar que cursa la educación superior por país (2000)	

Cuadro 3	
Preguntas propuestas en el diseño de la Encuesta	
Guía: trabajo de Juan Bazdresh ¿Cómo, porque y para que opera el instrumento filosófico del universitario?	49

Cuadro 4	
Preguntas propuestas en el diseño del Instrumento para el Diagnostico de lo que los profesores realizan en clase en relación con la Filosofía Educativa de la IBERO, en base al trabajo de Almada Ortiz, Genoveva P, Primera validación de un instrumento para medir el respeto a la Dignidad Eminente de la Persona Humana	53

Cuadro 5	
Primeras preguntas propuestas en el diseño de la Encuesta para el Diagnostico de lo que los profesores realizan en clase en relación con la Filosofía Educativa de la IBERO, los artículos del profesor Armando Rugarcía (1998)	57

Cuadro 6	
Concentrado de las preguntas elaboradas para la encuesta y las seleccionadas del SEPE -1 por dimensión	

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica No 1	74
Muestra de 133 profesores de la Universidad Iberoamericana encuestados en otoño del 2001	
Gráfica No 2	75
Distribución de la muestra de académicos de asignatura por área de docencia	
Gráfica No 3	75
Distribución de la muestra de académicos de tiempo por área de docencia	
Gráfica No 4	
Evaluación de prácticas docentes para creatividad por área	85
Gráfica No 5	
Evaluación de prácticas docentes para criticidad por área	86
Gráfica No 6	
Evaluación de prácticas docentes para creatividad por cursos de filosofía	87
Gráfica No 7	
Análisis de regresión de la Encuesta y las preguntas del SEPE-1 por la dimensión ser afectivo	89
Gráfica No 8	
Análisis de regresión de la Encuesta y las preguntas del SEPE-1	89

por la dimensión ser creativo	
Gráfica No 9	
Análisis de regresión de la Encuesta y las preguntas del SEPE-1 por la dimensión ser crítico	90
Gráfica No 10	
Análisis de regresión de la Encuesta y las preguntas del SEPE-1 por la dimensión ser responsablemente libre	90
Gráfica No 11	
Análisis de regresión de la Encuesta y las preguntas del SEPE-1 por la dimensión ser solidario	91
Gráfica No 12	
Prueba de igualdad de varianzas	92
Gráfica 13	
Prueba de normalidad con Anderson Darling	93
Gráfica 14	
Prueba de normalidad con Ryan-Joiner	94
Gráfica 15	
Prueba de normalidad con Kolmogorov Smirnov	94
Gráfica 16	
Resultado de la prueba de Hipótesis de la media de la variable ser creativo	100
Gráfica 17	
Resultado de la prueba de Hipótesis de la media de la variable ser crítico	101
Gráfica 18	
Resultado de la prueba de Hipótesis de la media de la variable ser afectivamente integrado	102
Gráfica 19	
Resultado de la prueba de Hipótesis de la media de la variable ser responsablemente libre	103
Gráfica 20	
Resultado de la prueba de Hipótesis de la media de la variable ser afectivo	104
ANEXO 1	
Medición de la confiabilidad del Instrumento para el Diagnóstico de las actividades que los profesores realizan en clase en relación con Filosofía Educativa de la IBERO	114

RESUMEN

El presente trabajo busca como enfocarse a preguntas como ¿a que calidad educativa aspiramos?, ¿Cuáles son los fundamentos básicos a los que debe responder la calidad de la educación? Para lo cual hacer referencia de forma particular a aspectos relacionados con la Filosofía de la Educación que vayan dando el sustento a estas preguntas y se enmarca dentro del ámbito general de la evaluación de la calidad.

El análisis del trabajo se centra en la evaluación de la calidad de la educación superior desde la perspectiva de la influencia de la Filosofía Educativa en las decisiones de los profesores respecto a sus prácticas docentes y lo que los alumnos perciben sobre esta influencia en lo que ellos evalúan de la clase que les impartió el profesor.

Se observó que no hubo diferencias significativas entre los profesores de las diferentes disciplinas en cuanto a la posibilidad de aplicar la filosofía educativa en el salón de clases. Y de las cinco variables estudiadas como parte de la labor docente para ser promovidas en el salón de clases, que fueron “Ser Creativo”, “Ser Crítico”, “Ser Solidario”, “Ser Afectivamente Integrado”, “Ser Responsablemente Libres”, se obtuvo que la variable de “Ser Afectivamente Integrado” es en la que los alumnos perciben una menor aplicación en su salón de clases.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca dentro del ámbito general de la evaluación de la calidad, refiriéndola de forma particular a aspectos relacionados con la Filosofía de la Educación¹. Nuestra intención es analizar en qué medida tal filosofía es factible en la práctica educativa e intentar incluir nuevos conceptos para la evaluación de los procesos de enseñanza.

¹ . Este concepto se definirá y discutirá en el capítulo II.

En un sentido amplio, el proceso de evaluación de la educación contempla distintos enfoques, que aluden según Fresán (1999) y De la Orden (1992), a aspectos administrativos, funcionales, de estructura, de metodología, etc. Por supuesto este no será el espacio para definir o profundizar cada una de las técnicas de evaluación, pero mencionarlas es importante para conocer el problema en torno a la evaluación de la calidad de la educación.

En todo caso, la tesis se concentra en el aspecto que relaciona a la evaluación de la calidad de la educación con sus fines y propósitos. Dicho con otras palabras, nuestra investigación tiene que ver con el qué y para qué de la educación en las Instituciones de Educación Superior (IES)², finalidad que se encuentra plasmada en la Filosofía Educativa, considerándose a la Filosofía de la Educación como la actividad reflexiva que se lleva a cabo para comprender y esclarecer cual es el tipo de educación que interesa que prevalezca en una determinada sociedad, misma que será tratada con profundidad en el capítulo II del presente trabajo,

Para lograr nuestros objetivos se elaboró una encuesta basada en la Filosofía Educativa de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (UIA), documento en el cual esta Institución de Educación Superior expone las características más importantes que son la base para toda su acción educativa.

La idea que motivó elaborar una encuesta surgió de la lectura de la investigación realizada por Cheng (1996), quien después de revisar 22 códigos de ética diseñó una encuesta a través de la cual encontró que los profesores suscritos a una deontología, recibían un concepto positivo por parte de sus alumnos en cuanto a sus actitudes, la escuela y el aprendizaje. Estos hallazgos apoyan la premisa del citado investigador de que ceñir la práctica educativa a un código ético es importante para la calidad de la educación en términos de los aspectos afectivos y de desempeño de los alumnos.

² . En México estas instituciones comprenden a las universidades, los institutos tecnológicos y las escuelas normales.

El código de ética que aquí consideramos es el referido a la ética profesional, que se refiere a la ordenación sistemática de principios, normas y reglas establecidos por un grupo profesional, con el fin de regular y dirigir la conducta de sus miembros. Y se hace alusión al código de ética en el ámbito educativo haciendo un símil entre la responsabilidad educativa y la responsabilidad médica, donde se establece que un doctor debe ceñirse a un código para que no afecte a un paciente, y aquí Cheng, establece que los profesores también tienen una influencia importante en el alumno por lo que es recomendable que sigan un código también. Cheng (1996).

Un código deontológico no sólo sirve para orientar la acción moral, también es el instrumento que declara la intención de cualquier institución de cumplir con la sociedad y los individuos. Pero en virtud de que la Universidad Iberoamericana Ciudad de México no cuenta con un código de ética como tal, se decidió tomar a su Filosofía Educativa como sustituto.

Para sustentar los objetivos fue necesario desarrollar dos aspectos: uno el relacionado con la evaluación de la educación; y otro, vinculado con la Filosofía Educativa. Ambos se expondrán en el primer y segundo capítulo respectivamente.

En el Capítulo I se presenta el desarrollo histórico de las políticas públicas en educación superior y se expone el momento en que dentro de ellas fue relevante introducir la evaluación de la educación como un elemento fundamental para medir la calidad de la enseñanza que se estaba impartiendo.

También se menciona como esta evaluación no ha sido tarea fácil ni para el gobierno ni para las IES, y ha dado lugar a controversias entre expertos en el tema. Se mencionan algunas posturas y se da énfasis a las que plantean que la evaluación debería orientarse más hacia los fines educativos de las IES. De la Orden (1992), sostiene que la calidad educativa es la resultante de un sistema de

coherencias entre distintos factores que constituyen el ser, el hacer y el deber ser de las IES.

En el capítulo II se explica la importancia de la Filosofía Educativa, su visión, fundamentos y se la interpreta como el documento en el que se expresa el qué y para qué de la educación. Su aplicación en las prácticas docentes se asocia con la calidad de la educación.

En este capítulo, además, se desarrollan los fundamentos de la Filosofía Educativa de la UIA, destacando lo central y decisivo del texto, la concepción definida y característica del hombre, de donde se elaboraron las dimensiones que se tomaron para diseñar la encuesta.

En el capítulo III se describe cómo se hizo la encuesta, con la ayuda del libro de Bazdresch (1994), la tesis de Almada (1999), como base para generar las preguntas, y algunos escritos de Rugarcía (1997-1998). Una vez elaborada se realizó una prueba piloto, la cual fue validada por expertos en el tema y se obtuvo un alfa de Cronbach para determinar que tan confiables eran las preguntas aplicadas.

En el capítulo IV se presentan el análisis estadístico y los resultados. La herramienta principal para el primero fue la prueba de hipótesis, con la cual se compararon las percepciones de los profesores y alumnos en relación a la aplicación de la Filosofía Educativa en las prácticas docentes.

Entre los resultados obtenidos destacó que no hubo diferencias significativas por parte de los profesores con base en la disciplina, y en su mayoría estuvieron de acuerdo en que la Filosofía Educativa es aplicable a las prácticas docentes.

También resaltó la diferencia entre las apreciaciones de los alumnos y profesores en la dimensión "Ser Afectivamente Integrado", donde los alumnos tuvieron una

apreciación menor a su aplicación en las prácticas docentes en relación a lo estipulado por el profesor; mientras que en las variables “Ser Creativo” y “Ser Solidario” tuvieron una apreciación mayor a lo establecido por el docente.

En el capítulo V, una de las recomendaciones que se presentan es desarrollar un sistema que permita identificar la brecha existente entre la Filosofía Educativa y su puesta en práctica en el salón de clases. Ello para mejorar los aspectos que pudieran limitar esta puesta en práctica, sobre todo en la variable “Afectivamente Integrado”, que resultó ser la más sensible para los alumnos.

CAPITULO 1

LA EVALUACIÓN Y LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA

El tema central del capítulo es bosquejar el cambio desde una política en Educación Superior orientada al crecimiento de la matrícula en el periodo comprendido entre 1970 a 1980, hacia una basada en la evaluación de la educación a partir de 1982.

1.1. Reseña de la cobertura del sistema de Educación Superior de 1970 a 2000

De 1970 a la fecha es factible dividir *grosso modo* en dos etapas el desarrollo del Sistema de Educación Superior en México. La primera etapa es de expansión, concentra en los setentas el mayor crecimiento de la matrícula, de las instituciones, de los programas académicos y de la planta docente en el Sistema de Educación Superior. A partir de 1970, sobre todo en los primeros ocho años, la matrícula de Educación Superior se expandió notablemente. El número de estudiantes se incrementó en más de 300%, los institutos tecnológicos regionales se incrementaron de 19 a 48, las carreras se ampliaron y diversificaron en más de 100%.

En el siguiente cuadro se presenta la matrícula del Sistema Educativo Nacional para la Educación Superior de 1970 al 2000. Se observa que esta tuvo una tasa media anual de crecimiento (TMCA) del 10.93% entre 1970 y 1980, disminuyendo drásticamente a 2.36% entre 1980 y 1990.

Cuadro 1

México : Matrícula del Sistema Educativo Nacional por niveles educativos (1970-2000)											
Nivel Educativo	1970		1980		1990		2000		TMCA		
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	70-80	80-90	90-00
Preescolar	400.1	3.51	854.0	4.29	2,734.1	11.08	3,456.1	12.05	7.13	11.16	2.15
Primaria	9,248.2	81.19	14,126.4	71.02	14,401.6	58.36	14,808.3	51.62	3.93	0.18	0.25
Secundaria	1,102.2	9.68	2,818.5	14.17	4,190.2	16.98	5,348.1	18.64	8.91	3.67	2.24
Profesional medio (técnico)	33.9	0.30	97.3	0.49	378.9	1.54	378.8	1.32	10.07	13.16	0.00
Bachillerato	279.5	2.45	942.9	4.74	1,721.6	6.98	2,622.5	9.14	11.69	5.63	3.90
Normal	55.9	0.49	202.2	1.02	109.0	0.44	213.8	0.75	12.39	-5.46	6.32
Superior	271.3	2.38	848.9	4.27	1,097.1	4.45	1,733.0	6.04	10.93	2.36	4.24
Posgrado					45.9		126.7	0.44			9.67
Total	11,391.1		19,890.2		24,678.4		28,687.3		5.20	1.98	1.38

Fuente: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

La educación superior en México y en el mundo 1990 - 2000

De acuerdo con Malo (1998), el impacto del crecimiento en la Educación Superior en los años setentas permitió a poco más de 11 de cada 100 mexicanos estar matriculados en el ciclo superior en cientos de instituciones de muy diversa naturaleza. Sobre todo tomando en cuenta que 50 años atrás sólo 2 de cada 100 mexicanos en edad de cursar estudios superiores se encontraban matriculados en las universidades del país. De esos 2, 1 asistía a las aulas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El crecimiento del Sistema de Educación Superior en la década mencionada no fue exclusivo de México; fue un fenómeno mundial. En este periodo se consideraba que una expansión sustancial de la Educación Superior era necesaria para estimular el crecimiento económico. A la educación se le consideraba como la solución para muchos de los problemas sociales como la productividad, la desigualdad, el crecimiento económico, la salud, la sobre población, la participación política, la reducción de la criminalidad, entre otros más; sin embargo, este crecimiento no estuvo regulado ni planeado y trajo en sí mismo un problema de eficiencia y calidad en la educación.

No obstante este crecimiento de la matrícula en México, comparado con otros países de Latinoamérica para el año 2000 está en niveles bajos en la cobertura de

la Educación Superior. Por ejemplo, mientras Argentina tiene 56 alumnos en IES por cada 100 habitantes, México sólo posee 22 alumnos en Educación Superior por cada 100 habitantes. A esto habría que agregar que México es el segundo país de la región con mayor población en edad de Educación Superior: 20 a 24 años.

En un estudio realizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) se señala que en el país sólo se imparte Educación Superior al 19% de su población de 20 a 24 años, mientras que países más rezagados como Bolivia y Ecuador tienen una cobertura de 23% y 20%, respectivamente. En Argentina se atiende a 43% de los jóvenes; en Canadá a 60%, y en Estados Unidos a 70%.

Cuadro 2

Segmento de la población en edad escolar que cursa la Educación Superior por país (2000)

México	Bolivia	Argentina	Canadá	Estados Unidos
19% de su población de 20 a 24 años	23% de su población de 20 a 24 años	43% de su población de 20 a 24 años	60% de su población de 20 a 24 años	70% de su población de 20 a 24 años

De acuerdo con estas cifras, la SEP concluye que México “no sólo muestra un rezago considerable” en la cobertura de Educación Superior en relación con países de mayor desarrollo económico, sino que se encuentra por debajo del nivel que presentan naciones con situación similar o más pobres, como Bolivia y Ecuador.

Luengo señala, para entender el sentido del crecimiento del sistema de Educación Superior en la década de los setenta en México:

“la política gubernamental puso énfasis en los aspectos cuantitativos más que en la calidad de los resultados de los procesos educativos, lo que derivó en una expansión no regulada del sistema, si bien se promovió el diseño e implementación de una serie de estrategias de planeación, intentando vincular el financiamiento con los planes de desarrollo institucional. Las políticas continuaron orientándose bajo los criterios de homologación en el trato a las instituciones, personal académico y estudiantes, bajo una planeación formalista de poco impacto y carente de mecanismos de evaluación. Esta escasa regulación o regulación benigna fue acompañada por una laxa entrega de recursos a las instituciones públicas. Es decir, el gasto público se ejerció sin criterios de calidad, eficacia y transparencia” (Luengo, 2003:4).

Sin embargo, el crecimiento alcanzado en la Educación Superior en México en el periodo de 1970 a 1980, se vio afectado por una crisis profunda que se produjo en 1982 en las finanzas públicas, y que afectó directamente a las Instituciones de Educación Superior¹.

La crisis de 1982 fue de carácter estructural al generar la sustitución del modelo económico de importaciones por la estrategia de crecimiento a través de las exportaciones. Ello modificó la relación estado-economía y por tanto también de todos los balances de las diversas entidades públicas, los procesos de privatización y de nacionalización, de manera que las finanzas públicas tuvieron transformaciones profundas.

A partir de esta crisis se desenvuelve un proceso de descenso en la capacidad tributaria del gobierno, acompañado de una modificación de las fuentes de ingreso, pasando a depender en gran medida de la imposición sobre Petróleos Mexicanos (Pemex). Así, los ingresos tributarios que llegaron a ser el 80% de los ingresos del gobierno federal, para 1983 son menos del 50%, ocupando su lugar los ingresos procedentes de la exportación de petróleo. Los efectos más directos de la crisis económica sobre los sistemas educativos se refieren, por supuesto, a la reducción del gasto público.

¹. En lo que se refiere a la matrícula de las IES, son las universidades las que forman el sector más importante, con alrededor del 70% de la población estudiantil a nivel licenciatura. Dentro de este sector hay dos tipos de instituciones: las públicas y las privadas.

Esta crisis económica fue un detonante importante que puso fin a la primera etapa en las políticas pública y dio comienzo a la segunda etapa, que cambió el rumbo de las políticas públicas en el sistema educativo. Ahí el Banco Mundial (BM) además de su peso en el diseño de la estrategia de ajuste estructural, empezó a ejercer creciente influencia en la orientación de la educación, pues se la consideraba una de las herramientas insustituible en el éxito de la estrategia basada en exportaciones.

Cuando la mayor parte de las economías dependientes estaban sometidas al ajuste estructural de finales de los años ochenta, Los expertos del BM, Mook y Jamison, recomendaban a países como México, la “expansión selectiva” del sistema educativo en los siguientes términos:

“La expansión selectiva solamente se hará atractiva después que las medidas de ajuste y revitalización hayan comenzado a surtir efecto, y se deben concentrar en unas cuantas áreas: 1) Educación primaria universal; 2) educación a distancia para incrementar las inscripciones después de la primaria; y 3) adiestramiento para trabajadores adultos” (Mook y Jamison, 1988:24).

Pero además, sostienen que uno de los objetivos centrales de la reforma educativa propuesta especialmente para la Educación Superior, se refiere a:

“El alivio presupuestal parcial de la carga del financiamiento de la Educación Superior, permitiendo la creación de instituciones privadas e introduciendo derechos, inicialmente por servicios que no sean de enseñanza y posteriormente por la enseñanza” (Mook y Jamison, 1988:24).

A partir de entonces, la orientación de las políticas públicas fue diferente nos explica Vries:

“Esta década marca el surgimiento de un nuevo papel del Estado (y de otros actores) en la regulación de la Educación Superior. De manera general, estos cambios se reflejan en la creciente exigencia de grupos exteriores a la universidad de rendir cuentas sobre su funcionamiento, con dudas abiertas sobre la eficiencia, la eficacia o, más general sobre la calidad de las instituciones y el trabajo que se realiza dentro de ellas” (Vries, 2001:40).

Existen tres temas fundamentales en la educación: el financiamiento, la cobertura y la calidad. Se sabe que estos son los problemas que se deben atacar en provecho de una mejor enseñanza. Sin embargo, la calidad debido a las reducciones de financiamiento se utiliza más como mecanismo de financiamiento y ha quedado circunscrita a un aspecto cuantitativo de número de maestros con grado, número de programas, etc. Eso con la intención de subsanar la reducción del financiamiento que se dio a raíz de la crisis del 82.

Las políticas en Educación Superior ya no siguieron enfocadas al crecimiento de la matrícula sino a la eficacia de los recursos con los que se contaba, por lo que en la segunda etapa se voltea la vista hacia la evaluación de la educación.

1.2. Cambios en la orientación de las políticas públicas entre 1970 y 1990

El impulso que tuvo la Educación Superior en la década de los 70's en México, se puede resumir en los siguientes puntos:

- Crecimiento de la matrícula, fundamentalmente de instituciones públicas.
- Expansión del número de instituciones universitarias públicas.
- Expansión del número de instituciones universitarias privadas.
- Diversificación de la oferta educativa, con la creación de nuevas licenciaturas.
- Incorporación de nuevas formas de organización académica.
- Exploración de nuevas formas de organización de planes de estudio.
- Creación de un sistema nacional de formación de profesores.
- Establecimiento del sistema nacional de planeación de la Educación Superior.

Estas acciones en principio abrieron posibilidades a la población que estaba en la edad de realizar estudios de Educación Superior, pero se convirtieron en una situación problemática para el Estado debido a que había más IES, que a su vez

contaban con un mayor número de profesores, lo que requería mayor financiamiento a la Educación Superior, que en décadas anteriores.

La crisis en las finanzas públicas limitó los recursos dirigidos al Sistema Educativo Superior y se empezó a cuestionar la eficiencia de los procesos educativos, para lo que se pedía existiera una rendición de cuentas a fin de evaluar y controlar de forma externa a la escuela, en cuanto al rendimiento y logro de los alumnos, de los docentes y del sistema en su conjunto. El objetivo era conseguir que el sistema educativo rindiera cuentas a la ciudadanía en general y a sus representantes del mismo modo que las restantes empresas públicas.

Para la rendición de cuentas se tomó como criterio fundamental la evaluación de la educación, que debería cubrir el propósito de medir qué tan bien se estaba trabajando en las IES, para ser reconocidas y ser sujetas de presupuestos e incentivos. Fue así que la evaluación se estableció como el mecanismo utilizado para la revisión de los estándares educativos en las IES, la cual se convirtió en una de las principales estrategias del Estado mexicano para promover reorientaciones y cambios sustanciales en la Educación Superior. Hernández apunta al respecto:

“Considerada como la herramienta fundamental para estimular la solvencia académica de sujetos, programas, establecimientos y sistemas, se espera que la evaluación aporte elementos de juicio que permitan identificar problemas, modificar patrones de comportamiento, introducir ajustes, afectar procesos de planeación y gestión e introducir criterios de racionalidad en la asignación y uso de recursos e incentivos. En suma, de la evaluación se espera que permita inducir y monitorear de manera sistemática el progreso en los procesos de cambio de la Educación Superior” (Fresán, 1999:30).

La evaluación educativa se convirtió en la herramienta que contribuyó de manera determinante y significativa a la formación de los involucrados en el proceso educativo, considerando que por medio de ella era posible mejorar las actividades relacionadas con cada fase del proceso educativo. Visto de esta forma la evaluación se volvió un mecanismo de rendición de cuentas y una estrategia para el desarrollo de la educación.

La evaluación como una estrategia para el desarrollo educativo se liga de manera directa con la calidad de la enseñanza al determinarse que la función evaluadora no debe ser únicamente cuántos jóvenes y en qué proporción asisten a las escuelas, sino cómo aprenden y en qué condiciones lo hacen. Esto es: brindar una educación de calidad con la que se logre que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben asimilar; que los contenidos respondan adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona (intelectual, afectiva, moral y físicamente); para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad (político, científico, económico y social); y para que tengan un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo y estrategias didácticas adecuadas, etc.

Fue así que a finales de los 80's y principios de los 90's se dio un viraje importante en la relación entre el gobierno y las Instituciones de Educación Superior. Según los estudiosos 1989 fue el año en que se dio un nuevo giro a las políticas que el Estado establecía. El gobierno asumió una nueva actitud hacia la Educación Superior y la evaluación se colocó como una de sus principales estrategias para promover reorientaciones y cambios sustanciales en la Educación Superior.

El arranque se dio en los ochenta con importantes debates sobre políticas educativas, calidad en la educación, evaluación de la educación, pero sin embargo no tuvieron un impacto ni desarrollo importante, este se dio hasta la gestión de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), fecha cuando se estableció el Programa de Modernización Educativa (1988-1994) que postuló la creación de un Sistema Nacional de Evaluación de las Instituciones de Educación Superior, en el que se vincula la evaluación con el financiamiento. Planteada la evaluación como un medio para mejorar la calidad de la educación, se transformó en la política rectora de la Educación Superior. Así se inició formalmente el desarrollo de un sistema de evaluación de la Educación Superior, bajo la supervisión de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación (Conaeva), creada en 1989.

Fue en 1990 cuando se iniciaron procesos amplios de evaluación de la Educación Superior coordinados desde Conaeva y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Los lineamientos que se acordaron para orientar el trabajo de Conaeva fueron los siguientes:

“Concebir y articular un proceso de evaluación de la Educación Superior en el país, sentar las bases para dar continuidad y permanencia a este proceso, proponer criterios y estándares de calidad para las funciones y tareas de este nivel educativo, atender las cinco líneas de evaluación señaladas en el Programa para la Modernización Educativa (desempeño escolar, procesos educativos, administración educativa, política educativa e impacto social) y apoyar a las diversas instancias responsables de la evaluación” (Mercado, 1998:160).

Para dar cumplimiento a estos propósitos de Conaeva y en respuesta a la encomienda de la Comisión, el grupo técnico elaboró un documento en el que se propuso una estrategia nacional. Su meta fundamental consistió en operar un Sistema Nacional de Evaluación que con base en una estructura ágil y flexible impulsara y acelerara el proceso de modernización de la Educación Superior. Para el desarrollo del sistema se previeron tres etapas: de inicio, consolidación y operación cabal en un lapso de cuatro años (Mercado, 1998).

La evaluación de los programas descansó en un enfoque de evaluación externa, mediante el procedimiento de revisión de pares. Para tal efecto, se constituyeron en 1991 los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) como instancias colegiadas, autónomas y conformadas por académicos destacados de la comunidad educativa nacional. En el marco de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), tienen como función evaluar los programas educativos ofrecidos por las universidades y las funciones de administración-gestión y difusión y extensión de la cultura. Su labor ha tenido resultados de gran alcance, pues en el periodo que va de 1991 al año

2001, se concretaron 2360 informes de evaluación de programas educativos, de los cuales el 92.8 % corresponde a universidades públicas (CIEES, 2002).

El auge que empezó a tomar la evaluación permitió un cambio en los mecanismos de administración y control de los sistemas educativos. Si en un principio la evaluación se orientó esencialmente a indicadores y factores cualitativos, posteriormente empezó a ser empleada con fines internos de aprendizaje institucional y mejoramiento de la calidad.

Por ejemplo, la Universidad Autónoma Chapingo, tomó parte de los primeros ejercicios de autoevaluación en la década de los 90's, y actualmente participa en los programas de estímulos a la actividad docente y somete a evaluación a los posgrados que imparte. Los CIEES han evaluado la función de administración y un programa académico; y los egresados de una de las licenciaturas se han sometido al examen de egreso de la licenciatura del Centro Nacional de Evaluación (Ceneval). Asimismo, por acuerdo del Consejo Universitario inició un proceso de autoevaluación del total de sus programas educativos con el propósito de mejorar, dar certidumbre de sus funciones ante la sociedad y obtener la acreditación de sus carreras.

En los años de 1995 a 1997 las políticas nacionales se caracterizaron por su empeño para promover una mayor calidad del sistema de Educación Superior. Eso por la vía de:

- Introducir y operar diversos mecanismos de evaluación.
- Establecer nuevas instituciones públicas, más pequeñas y especializadas que las tradicionales.
- Generar incentivos y apoyos para el mejoramiento del profesorado de las instituciones públicas.

Queda establecida la importancia de la evaluación para la enseñanza superior, en particular la evaluación como mecanismo para mejorar la calidad en la educación, razón por la cual en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se da continuidad a los procesos de evaluación adoptados señalando que:

“se fortalecerá y ampliará el Sistema Nacional de Evaluación a fin de que permita, en primer término, conocer la calidad de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje y de investigación” (Malo, 1998:152).

El Programa Nacional de Educación 2001-2006, inspirado en la visión 2020, señala que una buena calidad implica una evaluación, concebida como un medio indispensable para la mejora continua, el aseguramiento de la calidad y la rendición de cuentas.

1.3. Nueva orientación en las políticas públicas y su impacto en la calidad de la educación

Las políticas instrumentadas en la década de los 70's respondieron a las necesidades de llegar a diferentes grupos y ampliar la cobertura territorial, la política gubernamental puso énfasis en los aspectos cuantitativos más que en la calidad de los resultados de los procesos educativos. Ello derivó en una expansión no regulada del sistema, si bien se promovió el diseño e implementación de una serie de estrategias de planeación, intentando vincular el financiamiento con los planes de desarrollo institucional, las políticas continuaron orientadas bajo una planeación formalista de poco impacto y carente de mecanismos de evaluación.

En estas condiciones de baja regulación por parte del Estado en las IES y de disminución en los recursos destinados a ellas, la política gubernamental empezó a desarrollar diversos mecanismos para regular la Educación Superior y pedir rendición de cuentas para una mejor orientación del presupuesto. En este contexto, dos problemas aparecieron para imponer estas nuevas políticas públicas:

El primer problema

La desarticulación de los organismos creados para dirigir e implantar las políticas en Educación Superior. Por un lado estaban las políticas públicas emitidas esencialmente por la Secretaría de Educación Pública o por alguna de sus instancias técnicas como son la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT), que coordina a los Institutos Tecnológicos, o por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), que agrupa a las universidades.

Por otro lado los lineamientos que estableció el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) a partir de los 90's, periodo en que se le otorgó una estructura propia, que implicó una posición independiente frente a los organismos antes mencionados.

En adición a esta situación, surgieron diversas organizaciones no lucrativas que realizaban procesos de evaluación, por ejemplo la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de la cual forman parte tanto las universidades públicas como algunas privadas y la Federación de Instituciones Mexicanas Privadas de Educación Superior (FIMPES), cuya finalidad era apoyar a las políticas públicas, pero que empezaron a tener una función independiente que dio por resultado posturas diferentes, propiciando negociaciones difíciles entre la SESIC y la ANUIES que caracterizaron los ochenta.

El segundo problema

La autonomía de las IES, que se dio a partir de 1929 con la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de México, que creó gran controversia entre la obligación de rendir cuentas como entes públicos. Fue hasta después de un proceso de negociación continua y cotidiana de los términos de la autonomía que se lograron

establecer los medios más adecuados para lograr la rendición de cuentas de la educación, sin atentar contra la autonomía establecida.

La forma en que el gobierno buscó solventar las limitaciones que se tenían por la autonomía de la IES fue a través del financiamiento. Así fue como las políticas se relacionaron con las diferentes maneras en que se distribuían los ingresos de las instituciones. Vries (2001), establece que el Estado utilizó el financiamiento como herramienta de gobierno que propició que las instituciones rápidamente adoptaran las iniciativas, a pesar de su inicial desacuerdo.

En términos generales, las políticas se acompañaron por importantes estímulos financieros que, después de una década de austeridad, representaron un incentivo significativo para adoptarlas. La importancia del estímulo financiero se evidencia en el hecho de que las universidades hasta los noventa adoptaron políticas que ya estaban presentes desde los 80's (Vries, 2001).

Posteriormente, a finales de los 80's, se formularon políticas más específicas y acopladas entre sí, con un establecimiento de plazos y una asignación de financiamiento para ellas. Para ello el gobierno asumió un papel más activo que produjo gran cantidad de iniciativas simultáneas en un periodo corto, y un conjunto de políticas en vez de acciones aisladas, con un impulso más fuerte desde el gobierno federal (Vries, 2001).

Los subsidios fueron a cambio de la aceptación de las políticas públicas, por lo que tanto rectores como funcionarios públicos expresaron su insatisfacción y sugirieron un sistema de financiamiento fundado en resultados, que requería construir nuevos consensos. En la actualidad, sólo el 15% del subsidio se asigna mediante programas basados en la evaluación de proyectos expresamente presentados por las instituciones, y por el desempeño individual de los académicos. Sin embargo, es posible establecer que existió una nueva actitud

gubernamental hacia la Educación Superior, y la educación en general, creándose así importantes cambios en el contexto económico y social.

Este papel más activo del gobierno buscó dar respuesta al conjunto de nuevas demandas sobre aspectos como calidad, eficacia, eficiencia y pertinencia. Pero en vez de representar objetivos bien definidos, figuraron de manera ambigua en los discursos. En vez de representar fines claros, constituyeron conceptos de diferente interpretación que ha llevado a tener diversas controversias en la forma de realizar la evaluación y su fin práctico.

Aunque la evaluación en un principio se utilizó como una forma de entregar financiamiento a las IES, posteriormente se le dio un peso importante dado que a través de ella se efectúa una medición que agrega valor al aspecto que se está calificando, en este caso al proceso educativo, pues contribuye a la modificación de una situación existente a otra considerada deseable.

La evaluación educativa es un término demasiado amplio y puede ser aplicado a múltiples y variadas situaciones o momentos del proceso; por ejemplo, se habla de evaluación interna (o autoevaluación), externa, institucional y departamental; evaluación de los centros escolares y de una función dentro de ellos; evaluación curricular y de una materia; evaluación del aprendizaje de los alumnos en lo general y en lo particular; evaluación de los maestros y de la infraestructura. Esto por mencionar sólo algunos tipos.

Por lo expuesto, y tras revisar la literatura especializada, es posible señalar que en la actualidad se vive el *boom* y la polémica de la evaluación de la educación, no sólo en México, también en el mundo entero.

Lo anterior, porque no hay duda de que la evaluación educativa contribuye de manera determinante y significativa en la formación de los involucrados en este proceso; y por medio de ella se pueden mejorar las actividades que se relacionan

con cada fase de la enseñanza. Por eso la evaluación se ha convertido en un instrumento básico para mejorar la calidad de la Educación Superior.

1.4. Reflexiones en torno a la incursión de la Calidad en la educación

En todo el mundo, en general, el concepto de calidad en la literatura pedagógica es relativamente reciente. Fue a partir del siglo XVIII que se buscaron mejoras; sin embargo, su aplicación no ha sido constante (Seibold, 2000).

El concepto de calidad en la educación ha sido objeto de grandes controversias, desde quienes consideran imposible medirla o definirla hasta aquellos que la consideran un prestigio, quizás por el nombre de la institución, por la infraestructura o por el nivel académico de los maestros.

Para saber si una institución educativa es de calidad se realizan evaluaciones, donde uno de los puntos fuertes es la transformación del alumno y del docente, tanto intelectual como personalmente. Un segundo punto es que la institución haga el mejor uso de todos sus recursos y por último que exista una buena relación entre toda la gente que de alguna manera u otra se relaciona en ese contexto, tratando de que esa relación se mantenga, ya que hay que tomar en cuenta que en una institución no siempre son los mismos alumnos ni los mismos maestros y quizás ni siquiera la misma infraestructura.

En México el término de calidad se ha hecho explícito en la educación en fechas recientes. Sin duda la calidad siempre ha sido una inquietud imperante en todo el contexto educativo, dando lugar a la forma de financiar para aprobar o no programas; sin embargo, considerando la historia y trayectoria de la Educación Superior Mexicana la expresión de políticas nacionales e institucionales explícitamente vinculados con la atención de la calidad representan una cuestión relativamente reciente (Malo, 1998).

La incursión en el país de la calidad en la educación empieza por un camino difícil de recorrer. Ello porque el crecimiento en la matrícula de la Educación Superior, generada por la demanda pública, revirtió el problema al gobierno al responsabilizarle de haber extendido la Educación Superior a expensas de la calidad, las mismas universidades advertían que la calidad estaba en riesgo.

Fue así que conforme disminuía la exigencia cuantitativa, la atmósfera de las Instituciones de Educación Superior se orientó a la promoción de la calidad, en muchos y muy diversos sentidos: calidad en los procesos de formación de los estudiantes, calidad de la oferta educativa, calidad de los procesos de gestión institucional, calidad de la investigación, etc. Las preocupaciones alrededor de la calidad empezaron a ocupar un lugar prioritario. A su impulso se materializaron políticas concretas para la Educación Superior, descansando varias en la búsqueda de la eficiencia y la eficacia institucionales. No obstante, en virtud de la naturaleza del sistema, su tamaño, su composición, su diversidad y los principios que regulan muchas de las instituciones de corte público, el impacto de las políticas avanzó en forma tal vez demasiado lenta para producir los efectos deseados. Tanto el Estado como las mismas instituciones han tenido que invertir tiempo para asumir nuevos procesos, convencerse de sus bondades y aprender de su instrumentación (Malo, 1998).

Sin embargo este interés por mejorar la calidad de la educación, al parecer estuvo mal planteado en sus principios, ya que no se iba en busca de la calidad como tal, sino que se utilizó como un mecanismo o justificante para solventar la crisis que estaban enfrentando las Instituciones de Educación Superior. Hay que tener en cuenta que la mayoría de los programas nacionales para el aseguramiento de la calidad, surgieron en el país y en sus instituciones en un contexto de crisis y dificultades financieras, como se vio en el apartado anterior.

Es posible suponer que en su origen los programas nacionales para asegurar la calidad no descansaron en un interés genuino por la evaluación como herramienta para la toma de decisiones con miras a mejorar los objetivos generales de la Educación Superior. Más bien se utilizó como defensa y contrapeso con respecto del ambiente hostil que prevalecía en las IES por la necesidad de competir con sus pares, o por la necesidad de cumplir con los requerimientos de aseguramiento de calidad de las organizaciones de financiamiento privado, lo que ha redundado en un proceso de aseguramiento de calidad deficiente.

El fracaso aparente de los sistemas de aseguramiento de calidad para alcanzar los resultados aceptables para la comunidad académica, parece estar en la falta de medidas y reglas claras de un proceso aceptable y en la sospecha de que la razón verdadera detrás de la actividad es la reducción de costos y no mejorar la calidad (Sánchez 1998:198).

Hoy día, los retos que enfrenta la Educación Superior en todo el mundo son difíciles: formar profesionistas capaces de adaptarse a los cambios impredecibles de la sociedad, adiestrarlos para que desarrollen actividades técnicas, científicas y sociales. Esto al mismo tiempo de que ellos generen y conduzcan estos cambios para que puedan incidir de manera cada vez más decidida, permanente y eficaz en todos los ámbitos. Un imperativo educativo quizás demasiado ambicioso.

Cada vez de manera más amplia, la Educación Superior debe superar el economicismo educativo, que la reduce a un mero insumo de la producción y al ser humano a un “recurso humano”. Es necesario rescatar el valor cultural de la educación. Estos son algunos de los aspectos en que se concreta el reto de mejorar la calidad de la Educación Superior (Pérez, 1998)

En general la aplicación de la política pública para la educación ha sido para asegurar que se mantenga la calidad alcanzada y no se cuestiona si es la que requiere la educación.

La mayoría de los sistemas de aseguramiento de calidad miden procesos para asegurarla y mejorarla, pero no miden a la calidad misma, aunque a decir verdad existe poca evidencia de cualquier correlación existente entre el proceso y los resultados obtenidos. Un estudio reciente de la UNESCO (Schofield, 1997 y Massaro, 1997) muestra que las iniciativas de aseguramiento de calidad han incrementado el interés en el punto de referencia nacional e internacional para que las instituciones se puedan diferenciar a sí mismas de sus competidoras, o para encontrar ahorros. Lo que falta en la mayoría de los sistemas de aseguramiento de calidad es un intento para contestar la crucial pregunta: *¿De qué manera ha marcado una diferencia esta institución para los estudiantes?*²

Mientras se siga en este camino se seguirán creando mecanismos de evaluación que difícilmente redundarán en la mejora de la calidad de la educación, que influya en el individuo como tal y logre parte de su ambiciosa finalidad. Seguirá centrada en los procesos de las Universidades. También hay una gama de trabajos y de cuestionamientos acerca de lo que se debería evaluar para impactar en el mejoramiento de la calidad y dar respuesta al interés del gobierno de mantener un sistema de evaluación.

1. 5. Haberes y deberes en torno a la calidad de la educación

En la literatura revisada se observó que en las acciones llevadas a cabo en torno a la calidad de la educación, tanto en el gobierno como en las IES, parece existir un vacío sobre las implicaciones de la calidad de la educación y su forma de evaluarla. Esto debido a que no hay una definición específica de calidad en la educación. Este vacío ha implicado una falta de claridad en lo que se quiere alcanzar con la educación y los estándares mínimos que deben lograr las instituciones para tener una enseñanza de calidad (Massaro, 1998).

² Las cursivas son de Maria Luisa López Alvarez

La falta de una definición de calidad en la educación afecta a los profesores, alumnos, sociedad y demás. Hace que se sientan desorientados y no se tenga un camino conocido para seguir. A veces se ha entendido por calidad universitaria los medios y los recursos con los que se cuenta: los programas de estudio, los maestros con posgrados, las construcciones, los adelantos técnicos y computacionales. Al respecto Izadi considera:

“que se han hecho varios intentos en el pasado, para mejorar la calidad de la dirección en la Educación Superior y los logros no fueron completamente identificados, ni se les dio el seguimiento adecuado” (Izadi, 1996:60).

En otros momentos, la calidad se relaciona con el porcentaje de alumnos reprobados, aumento de alumnos inscritos, así como con una reducción de costos de operación. Pero el centrarse demasiado en estos aspectos, que objetivamente son relevantes en la labor educativa y que brindan las herramientas de acción, se ha llegado a dejar de lado el aspecto esencial de la tarea educativa: el alumno y su desarrollo integral.

El concepto de calidad en la educación, particularmente en el ámbito de la Educación Superior, ha sido objeto de grandes controversias, como antes fue señalado. En esta polémica se han enfrentado distintas posiciones: las que consideran imposible definirla o medirla por su complejidad y la diversidad de actividades académicas y la dificultad de emplear aproximaciones metodológicas apropiadas; y aquellas que consideran al prestigio en abstracto, como la mejor evidencia de la calidad de una institución (Fresan, 2000).

Otras perspectivas se centran en los recursos disponibles, como elementos esenciales para juzgar la calidad de una institución educativa. Otras corrientes argumentan que la prueba definitiva de la calidad de una institución no reside en su reputación o en sus recursos, sino en la calidad de sus productos medidos a

través de un conjunto de indicadores específicos, que permiten evaluar los resultados de los procesos académicos (Fresán, 2000).

Las diversas opiniones sobre la calidad en la educación hasta aquí presentadas abarcan desde los aspectos fundamentalmente administrativos o periféricos hasta la búsqueda de la evaluación de los resultados obtenidos en el proceso académico. Falta un aspecto que ha sido poco estudiado, la relación del proceso académico con los propósitos de la Institución de Educación Superior que se esté evaluando. Al respecto Fresán (1999), comenta que algunos estudiosos de las instituciones educativas sostienen que la calidad se juzga en relación con la precisión con la que los procesos académicos se ajustan a los propósitos institucionales. Así, una institución de alta calidad será aquella que posee una clara definición de su misión y de sus fines y es eficiente y efectiva en el logro de los mismos.

Incursionar en la calidad de la educación ligada a los propósitos de la educación no es tarea fácil, y dada la dificultad para aplicar el concepto del logro de la misión o de sus fines en el proceso educativo, se determina que bajo este enfoque de calidad no se cuenta todavía con elementos apropiados que permitan estipular si una institución está aplicando su misión (Fresán, 1999).

En lo referente a la forma en que se ha establecido la evaluación de la educación, Arvesu (2006), menciona que el modelo de docente que se debería medir es aquel que corresponda al tipo de enseñanza o de la filosofía de la institución. En cuanto al uso del concepto de calidad en la educación Joel Nachlas (1999) comenta que la forma en que se ha tratado la calidad de la educación no concuerda con lo que debiera ser la calidad en este campo específico.

Un trabajo cercano a este enfoque diferente, de incursionar en la evaluación de la calidad de la educación, podría ser el trabajo realizado por (Cheng, 1996), quien encontró que existían asociaciones positivas en algunas variables identificadas

como favorables en la educación en aquellas escuelas en donde los profesores estaban comprometidos con el Código de Ética de la Profesión de su país.

Después del análisis de 22 códigos de la educación de diversos países se elaboró el Código de la Educación de Hong Kong, y basado en él Cheng elaboró un instrumento de medición que le permitió medir el nivel de involucramiento que los profesores tenían con el código, a partir del cual analizó asociaciones entre algunas variables. Este autor encontró que los profesores suscritos al código mencionado, estaban positivamente relacionados con el auto-concepto de los alumnos, sus actitudes hacia sus compañeros sus maestros, la escuela y el aprendizaje, y tenían una relación negativa con la intención de desertar. Esto es, los alumnos tenían una tendencia a ser más positivos sobre sí mismos, más deseosos de tener una buena relación con sus compañeros, disfrutar más su vida en la escuela más deseos de aprender y trabajar duro

Estos hallazgos apoyan la opinión de que la suscripción de los maestros a una deontología es importante para la calidad de la educación en términos de los aspectos afectivos y de desempeño de los alumnos. También se observó que los maestros suscritos al código hacían uso mayor del poder profesional en el manejo de su clase que algún otro tipo de manejo más autoritario o represivo. Así como también había una mayor tendencia a que los maestros se sintieran más satisfechos con sus recompensas extrínsecas, su autonomía laboral y las oportunidades de tomar decisiones.

Cabe mencionar que el trabajo realizado por Cheng se llevó a cabo en una escuela de educación básica y dado que está sustentado en la profesionalización de la carrera docente en relación a la calidad de la educación se está trasladando a una IES que es la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (UIA). Un código de ética profesional no sólo sirve de guía a la acción moral, sino que también mediante él, la profesión declara su intención de cumplir con la sociedad, de servirla con lealtad y diligencia y de respetarse a sí misma.

El código ético al igual que la Filosofía Educativa, tienen un sustento filosófico. El código se enfoca más a la ética profesional que es una rama de la filosofía moral, encaminada a establecer las normas que deben regir el comportamiento de las personas que practican una profesión y la Filosofía Educativa tiene un sustento más amplio filosófico, porque además de establecer normas a seguir, vislumbra cual es el fin de la educación que se va a impartir.

En el ánimo de aprovechar dicha investigación y continuar las discusiones en torno a la evaluación de la calidad, se tomó como referencia este trabajo de Cheng. En la UIA no se maneja un código de ética como tal. Se consideró entonces a la Filosofía Educativa como algo similar al código al cual deberían estar suscritos o comprometidos los profesores. Por eso, en este trabajo se averigua hasta qué grado los profesores siguen en sus prácticas docentes, lo estipulado en la Filosofía Educativa de la UIA.

En el capítulo siguiente se hace un desarrollo de lo que es la Filosofía Educativa y se presenta la propia de la UIA.

CAPITULO 2

FILOSOFIA EDUCATIVA

Este capítulo comienza con una explicación de cómo y cuándo la filosofía incursiona de forma directa en la educación. Se rescata el sentido de vida de cada uno de estos conceptos: la fuerza que juntos suman y que se traduce como beneficio y necesidad del individuo y la sociedad. Se relatan las posturas filosóficas a lo largo de la historia, dando importancia a lo acontecido en México. Se resalta la medida en que estas visiones influyeron en el planteamiento de políticas públicas en torno a la educación y cuál es la postura que tiene al respecto la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

También en este apartado se hace un desarrollo de qué es y significa la Filosofía Educativa de la Universidad Iberoamericana. Por último, se habla de los fundamentos en los que se basa esta filosofía. Estos fundamentos se tomaron para elaborar las dimensiones de estudio del presente trabajo. Se consideró de suma importancia el análisis de la Filosofía Educativa que se incluye en este capítulo, porque es la base del enfoque que se da en este trabajo a la calidad en la educación, en la que, además, se sustentó la elaboración de la encuesta aplicada en este trabajo de investigación.

2.1. Función de la Filosofía de la Educación

Antes de abordar la Filosofía Educativa de la UIA conviene hacer referencia a la función que tiene una Filosofía de la Educación desde el punto de vista de pensadores como Fullat (1979) y Broudy (1967), quienes hacen un análisis profundo del tema. La incursión de la Filosofía en la Educación tiene importancia porque evoca el desarrollo integral del individuo en el ámbito social. Las Instituciones Educativas plasman en su Filosofía Educativa los fines que persiguen para el individuo y la sociedad, lo que transmitirán a través de su labor docente.

La Filosofía de la Educación es la actividad reflexiva que se lleva a cabo para comprender y esclarecer cuál es el tipo de educación que interesa que prevalezca en una determinada sociedad. Una vez realizada esta reflexión y definido el tipo de educación se establecen los métodos y formas en que se realizará la tarea de que los alumnos apropien los conocimientos, la moral, el arte, los hábitos y demás.

Una Filosofía de la Educación busca encarar más de cerca la influencia que la educación puede tener en la realización individual del ser humano y su impacto en el desarrollo social, teniendo más en cuenta la conciencia que el individuo podrá ir adquiriendo mediante el fenómeno educativo y la influencia que va a tener en su actuar sobre sí mismo y su entorno social. La Filosofía Educativa será una reflexión sobre los aspectos educativos referentes a planes de estudio, materias a estudiar, artes a desarrollar y conocimientos que mejorar. También será una reflexión sobre lo que es el hombre y el mundo que lo rodea, ya que la educación es una parte esencial del ser humano. La reflexión filosófica en la educación buscará concebir al individuo que podrá formar una sociedad con ciertas características. Por ejemplo, si a la sociedad le interesa vivir en un ámbito democrático la reflexión se enfocará sobre si lo que se ésta ofreciendo como educación llevará al hombre a construir este modelo de convivencia y organización política.

La construcción de las Filosofías de la Educación se forma bajo dos interrogantes principales: *el qué y el para qué de la educación*¹, las cuales se considera deben ser abordadas por la filosofía tomando en cuenta la conciencia del hombre. Si bien es cierto que en ocasiones no se interioriza en el aspecto metafísico, por considerarse menos científico, no por esto deja de ser importante y necesario para responder a estas interrogantes, que como señala Fullat (1979), aunque parecen impertinentes, esta es la función básica de la Filosofía, preguntar más allá de lo que objetivamente se puede apreciar. Desde el punto de vista filosófico, la reflexión

¹ Las cursivas son de Maria Luisa López Alvarez

sólo se va a llevar a cabo en base a esas dos preguntas, *el qué y el para qué de la educación*. No se profundiza en *el cómo, ni con qué, ni en qué medio, ni a quién se educa*², esto es responsabilidad de otras disciplinas, entre ellas la pedagogía.

Broudy (1967) ahonda en la utilización de elementos propios de la filosofía enfocados a la educación para determinar qué tipo de escuela se debe de establecer. Al respecto dice este autor:

“Dado que la educación tiene como objetivo algo que se llama la Vida Buena, es en la ética (conocimiento de lo que es bueno y malo), la metafísica (interpretación de la realidad) y la epistemología (naturaleza del conocimiento) donde debemos encontrar la fórmula para lograrla. Esto nos lleva a que si determinamos que una posición filosófica se dirige a eso entonces habría que llevarla hasta sus consecuencias educativas, si las tiene, tales como el idealismo, escolasticismo, materialismo dialéctico, pragmatismo, existencialismo, etc. Comenzamos por preguntar que es lo que tiene que decir determinado sistema filosófico acerca de la naturaleza de la realidad, de la naturaleza del conocimiento y de la naturaleza de la bondad y en seguida deducimos la clase de plan de estudios, método y organización escolar que se seguirá de él. Según el tipo de filosofía sabremos la clase de escuela...Tal vez el principal valor de este método es que nos da una amplia justificación de los estudios de vida o normas de valor. El idealismo, el realismo, el pragmatismo, el tomismo, el existencialismo y el humanismo, predicen distintos estilos de vida, y en tal virtud prescriben de manera general los objetivos de una educación que ayude a la gente a vivir de acuerdo con estos estilos” (Broudy, 1967:28-30).

Vista su importancia para la transformación del individuo, veamos cuáles son las bases fundamentales para el establecimiento de una Filosofía Educativa y la forma que estas bases adoptan en la Filosofía Educativa desarrollada por la UIA.

2.2. Fundamentos de la Filosofía de la Educación y su desarrollo en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México

En este apartado se van a estudiar las bases para el desarrollo de una Filosofía Educativa que son entre otras, el tener una visión del mundo, de la sociedad y del hombre. De este último se estudian dos formas de establecer su visión: una de ellas la monista donde se le concibe ligado al aspecto material sin que haya una influencia subjetiva o de conciencia en su actuar. La otra es la dualista en la que

² Las cursivas son de Maria Luisa López Alvarez

se hace una diferenciación entre el individuo como objeto y como sujeto, donde se considera su conciencia y es en esta visión que se establece una Filosofía de la Educación como se plantea a continuación.

El libro *Valores y Metas de la educación en México* (Cueli 1990), sirvió de guía para identificar las bases desarrolladas en la Filosofía Educativa de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. En esa obra se especifica que:

“Una filosofía de la educación debe de contener: una visión del mundo, del hombre y de la sociedad, valores y antivalores, perfil deseado por la educación para el ciudadano y una teoría del conocimiento” (Cueli, 1990:111).

Estos aspectos de la visión del mundo, del hombre y de la sociedad así como los valores y la epistemología del conocimiento, son los que se van a desarrollar a continuación, mismos que la Filosofía Educativa de la UIA establece como elementos básicos que la conforman.

Cada elemento se enmarca primeramente en su contexto histórico en México y posteriormente se establece cómo son especificados en la Filosofía Educativa de la Universidad Iberoamericana.

2.2.1. Una visión del mundo

A lo largo de la historia educativa en México han prevalecido tres formas diferentes de establecer la visión del mundo, a saber: a) la visión monista o materialista, b) la visión dualista y c) la visión pluralista. La visión monista o materialista establece que solo existe en el mundo lo que es medible y lo que puede registrarse como cosas o hechos, esta visión estuvo muy ligada al positivismo mexicano durante el mandato de Porfirio Díaz. Después de la Revolución Mexicana esta visión cambió por una dualista donde se aceptaba la existencia de la materia y el espíritu, la cual prevaleció hasta el periodo presidencial del general Lázaro Cárdenas, quien orientó la filosofía de la educación, hacia una filosofía socialista que aunque no se expresó explícitamente

si se interpretó como un socialismo marxista, en el cual también existía una visión monista materialista del mundo.

Durante el periodo de Manuel Ávila Camacho, estuvo como secretario de educación Jaime Torres Bodet, quien no expuso claramente la visión del mundo de la Filosofía Educativa de esa época, pero se puede catalogar como una visión pluralista con base en que admitió el espíritu, concebido como delicado equilibrio entre las características físicas, morales y espirituales del hombre (Meneses, 1991).

A partir de aquí ya no se especifica claramente cuál es la visión del mundo en las filosofías educativas que siguieron como la del periodo del Presidente Echeverría, ni siquiera en la del gobierno del licenciado Carlos Salinas de Gortari, en el que se presentó el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Sin embargo parece ser que prevalece la visión pluralista del mundo. Ahora bien, *¿cuál es la visión del mundo que presenta la Filosofía Educativa de la UIA?*

La UIA tiene una visión dualista del mundo. Considera que se forma en 2 partes: una es la **parte material** que representa lo concreto, lo inmediato, lo que es percibido por los sentidos, que está situado en las coordenadas del tiempo y del espacio, con las características de que es cambiante, mutable, temporal y afectado por el caos y el desorden. La otra es la **parte inmaterial**, en la que se encuentra orden, permanencia, inmutabilidad, elementos que hacen al mundo inteligible, lleno de significado y de propósito y revelador de su esencia. Al reconocer esta dualidad en el mundo establece en sus programas de estudio materias enfocadas a las ciencias, consideradas como el estudio de la naturaleza y del hombre en sus diversos aspectos, así como materias de arte, teología y se interesa en especial por edificar una axiología fuerte en sus educandos.

Otro aspecto importante de cómo ve el mundo la UIA es que considera que la verdad es única y es imposible que lo que hoy es verdadero sea mañana falso.

Menciona que la verdad como tal existe y puede ser conocida. Concibe que lo que sí es cambiante es la percepción que el hombre tenga de la verdad, pero que finalmente la verdad puede ser conocida y esta concepción conforma la base del programa educativo de la UIA que enarbola con el lema **la verdad nos hará libres.**

2.2.2. Una visión de la sociedad

La sociedad es la agrupación de individuos que mantiene una interrelación entre sí. El hombre sólo no podría subsistir, necesita de la relación social con otros individuos. Mediante esta relación se realiza en sus necesidades básicas de alimento, vestido, casa, en colaboración unos con otros y a la vez va cubriendo otras necesidades que ya no son económicas sino de su raciocinio o de su sentir. Ningún individuo es capaz de crear por sí mismo todos los elementos que necesita para su vida. Pero, *¿cómo ve a la sociedad la UIA?*

La sociedad proporciona al hombre en el orden existencial la posibilidad concreta de realizarse en todos sus aspectos y de alcanzar la plenitud del desarrollo integral humano. Fuera de la sociedad el hombre no podría llegar a la cumbre del conocimiento, ni de las artes, ni del amor (Meneses, 1983). La sociedad es un ámbito en el cual se desenvuelve el hombre, pero que no se limita sólo a lo económico, sino que existen otras áreas de convivencia social como son las de afiliación, culturales, religiosas, artísticas y amistosas.

El hombre vive en una individualidad constante, buscando y realizando su mejor desempeño, pero si estuviera sólo estaría incompleto, quedaría encerrado en un total egoísmo que lo atrofiaría sin permitirle cubrir otros aspectos de su vida por los que necesita de la sociedad para existir, desarrollar y alcanzar su perfección. Por su parte la sociedad debe respetar al hombre y subordinarse a los valores trascendentales de la persona, como la conciencia individual, la moralidad y la religión.

También considera que estos son momentos en los que se debe tomar mayor conciencia social. Esta se debe enfocar a buscar mayores oportunidades, para la gente más necesitada que difícilmente podrán por sí solos salir de su atraso.

2.2.3. Un conjunto de valores

Durante la época del presidente Porfirio Díaz la educación proponía los valores de libertad, orden y progreso (Meneses, 1990). Después de la Revolución prevalecieron los valores de Vasconcelos: el latinoamericanismo, elemento de una gran raza, la hispanidad base del concepto de mexicanidad, la servicialidad al estilo de los antiguos misioneros, el industrialismo, medio para el desarrollo de México y la mexicanización del saber en antropología, ciencias sociales, economía, etc. (Meneses, 1990).

Con Plutarco Elías Calles se establecieron valores como la industriosisdad, la disciplina y la laboriosidad. Con Cárdenas los valores consistían en: la solidaridad contra el individualismo, el trabajo contra la holganza, la justicia social contra el desequilibrio económico de la sociedad, la responsabilidad contra la falta de ella, la omnilateralidad contra el profesionalismo exagerado. Incluía articular el trabajo productivo con la enseñanza, el ejercicio físico y el fomento de las actividades artísticas (Meneses, 1990).

Con Torres Bodet, se reconocen valores que se consignaron en el texto del artículo 3º de la Constitución en 1945, la democracia, considerada no solamente como estructura jurídica y régimen político, sino como sistema de vida, fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo; el nacionalismo , sin exclusividad, que aísle al mexicano de otros países; la mejor convivencia humana; la dignidad del hombre y el cultivo de la fraternidad; la igualdad de derechos entre todos los hombres, excluidos cualesquiera privilegios de raza, secta, sexo y grupo.

En la administración del presidente Luis Echeverría el conjunto de valores propuestos en la filosofía de la educación fueron: el aprecio por el trabajo manual; la solidaridad; la lucha por la justicia; el respeto por la libertad y la disidencia; la responsabilidad; y la comunicación entre educados, educadores y padres de familia (Meneses, 1990).

En el periodo de Carlos Salinas de Gortari, los valores propuestos fueron la democracia, entendida en su sentido constitucional de un régimen jurídico y sistema de vida; la justicia social, que orienta la acción hacia el propósito de que todos los mexicanos efectivamente disfruten de buenos servicios educativos. Y el desarrollo, que compromete a los usuarios de los diversos niveles educativos con la productividad, para elevar los niveles de bienestar de todo el pueblo (Meneses, 1990). En este contexto, *¿cuál es el conjunto de valores en la UIA?*

En la Filosofía Educativa de la Ibero es relevante el aspecto valoral, razón por la cual esta es la parte más amplia y a la que se le dedica mayor desarrollo en su explicación. Se considera que esta profundización del aspecto valoral tiene el afán de dejar muy claro cuáles son los valores en los que se basa la educación que imparte la UIA. De esta forma, por ejemplo, cuando se diga que la educación buscará la justicia social, en la Filosofía Educativa ya quedó establecido qué se va a entender por tal, con lo que disminuye la confusión en relación a estos términos, que en ocasiones pueden tener diversas concepciones. En este sentido la UIA sostiene explícitamente nueve valores, enfocados al desarrollo del hombre, ubicado en un contexto de solidaridad y compromiso con la sociedad y con una auténtica actitud humanista:

1. libertad de conciencia
2. identidad cultural
3. justicia social
4. pluralismo
5. humanismo
6. apertura
7. democracia

8. interdisciplinariedad
9. excelencia académica

2.2.4. Una teoría del conocimiento

La teoría del conocimiento constituye una de las ramas principales de la filosofía que estudia la estructura, métodos y validez de nuestro conocimiento, en su desarrollo se han generado diferentes posturas en torno a qué es el conocimiento, cómo se accede a él y cuáles son los criterios de validez del mismo.

Esta evolución del conocimiento sobre el conocimiento va de las preguntas fundamentales de la filosofía que el ser humano se ha planteado en todos los tiempos: ¿Qué es la verdad?, hasta los procesos de formalización de la ciencia que nos llevaron a preguntarnos sobre ¿Cómo es que sabemos que lo que sabemos es verdad? y las discusiones recientes en torno a las trayectorias de la ciencia y de los protocolos académicos que nos provocan la pregunta sobre ¿Qué cuidados debemos tener para garantizar que nuestras formas de conocer produzcan conocimiento válido? La revisión del desarrollo histórico de estas preguntas en torno al conocimiento permite observar el desarrollo mismo de la sociedad como tal, sus cuestiones religiosas, técnicas, políticas, científicas, éticas, etc., lo cual resulta un aspecto central en la formación profesional de todo universitario. Así podemos preguntar ¿cuál es la Teoría del conocimiento que propone la UIA?

Para su actividad institucional la UIA plantea dos líneas fundamentales, una relacionada a la teoría del conocimiento y la otra que le brinda una característica especial a la preparación de los alumnos que es la teoría del actuar del hombre:

“... en teoría del conocimiento sostiene el intelectualismo, es decir, afirma la capacidad del hombre para conocer con verdad la realidad y los principios fundamentales del ser y del pensar que permiten trascender la experiencia particular y en la teoría del actuar del hombre sostiene el personalismo solidario...” (Filosofía Educativa UIA, 1997).

La actividad educativa de la UIA se centra en la búsqueda y difusión de la verdad y capacita a los alumnos para que asuman una posición propia en forma consciente y responsable que les permita influir en la transformación de la sociedad de modo imparcial, sin atender sólo a algunos intereses. Estas acciones le dan su peculiaridad e identidad a la UIA.

2.2.5. Una visión del hombre

Para entender más a fondo cual es la relación que existe entre visión del hombre y Filosofía de la Educación, es importante mencionar la forma de concebirlo, esto es cuál es la visión que se tiene del hombre, para lo cual se hará mención a lo expuesto en el libro *Filosofía de la Educación* (Fullat, 1979), donde la visión del hombre sólo puede presentarse en dos formas: o se opta por el monismo o por el dualismo a las cuales denomina “apuestas metafísicas fundamentales de la educación” (Fullat 1988).

Cuando se da una visión monista del hombre se le concibe como integrado a todo el ámbito material que lo rodea y se le representa como materia, su conciencia se interpreta como ser que forma parte de la naturaleza al igual que los animales, sólo con la diferencia de que tiene alrededor de 14 000 millones de neuronas, cifra muy superior a la del resto de los animales. Fullat menciona que quienes se apegan a esta visión monista consideran que:

“...cada individuo humano, en el punto en que se encuentre de su avance biográfico, es el resultado de su código genético trabajado codificado -cómo si se tratara de un robot- por la cultura de la sociedad en la cual ha hecho aparición dicha programación hereditaria. Además de quedar configurado un individuo, por la herencia biológica más la herencia cultural, interviene también en él el medio ambiente natural que le dispara los procesos madurativos” (Fullat 1988:3).

Dentro del monismo la conciencia del hombre no tiene efectos importantes y todo se basa en explicaciones científicas y sólo se percibe la existencia de objetos naturales y culturales. Bajo esta concepción no se hace imprescindible recurrir a la

filosofía para hacernos cargo de la realidad, ya que basta con las ciencias y las tecnologías. La posición dualista hace una diferenciación entre el individuo como objeto y como sujeto, en este último considera su conciencia:

“...cuando y sólo cuando se acepta el sujeto como algo irreducible al mundo objetual, ese opera un corte ontológico tal que se hace imprescindible recurrir a la filosofía para hacernos cargo de la realidad” (Fullat 1988:11).

Cuando en la educación se acepta esta posición dualista, se le da un valor importante a la conciencia del hombre y es cuando la Filosofía de la Educación forma parte del proceso educativo, quedando así éste conformado por: teoría de la educación, pedagogía fundamental y Filosofía de la Educación. A lo largo de la historia se han perfilado estas dos posiciones por los filósofos. En el siguiente cuadro se presenta la forma en que ha predominado una o la otra y como el dominio de una, causa disminución en la otra.

Teórico / corriente	Visión monista	Visión dualista
Kant		Una persona no puede quedar sometida a otras leyes que a las que ella se ha dado a sí misma, el mundo objetual corresponderá a la singularidad de cada quien y define la libertad práctica como la independencia de la voluntad ante cualquier ley, exceptuando la ley moral
Falsacionismo de Popper	La ciencia intenta describir y explicar la realidad Se valora con exceso el saber científico	El saber de la conciencia queda, de esta forma menospreciado.
Estructuralismo de los 60's Levi-Straus, Foucault, Althusser, Lacan, Derrida	Se renegó del humanismo y de su fuente, la conciencia o sujeto humano, con ánimo de asegurar un conocimiento científico en las ciencias sociales	Se trató con desdén la subjetividad del hombre. Así es como se pierde lo abordado, precisamente por la Filosofía de la Educación.
Feyerabend anarquismo epistemológico		Se puede elegir la concepción del mundo que mejor le parezca a cada cual. Permite más juego al supuesto de la conciencia. La consideración humanista se convierte en criterio frente al objetivismo científico. Queda el campo abierto a una Filosofía de la Educación.
Bergson		La conciencia es sinónimo de

		libertad y de acción. Opta por el dualismo
Diderot 1756	La palabra libertad es un vocablo vacío de sentido ni hay ni puede haber seres libres ya que somos el resultado del orden general, de la organización de la educación y de la sucesión de acontecimientos	Extirpa la libertad y con ella el dualismo
Marx 1846	La conciencia queda negada por Marx en provecho de los objetos socio históricos.	

En México, durante el periodo porfirista, la Filosofía Educativa concebía el hombre como un ser neutro, que no era ni bueno ni malo y que en una forma pasiva había pasado por tres estados: el teológico --explicaba todo por el influjo de los dioses--; el filosófico --las entidades abstractas como sustancia, accidente, causa,, efecto, daban cuenta de los fenómenos; y el positivo --la observación y la experimentación servían para la explicación de los fenómenos.

Después de la Revolución se siguió considerando al hombre como un ser neutro pero ya no era pasivo, sino que era un hombre activo. Con el presidente Plutarco Elias Calles la visión del hombre se inspiró en Jean J. Rousseau, como bueno, activo y libre.

Posteriormente con el general Lázaro Cárdenas, se tuvo una visión materialista del hombre y también se reconoció que tenía un conocimiento intelectual. Con el general Manuel Ávila Camacho, la visión del hombre fue que era neutro y activo. Esta visión se amplió en el periodo del presidente Luis Echeverría en donde se determinó que el hombre estaba dotado de diversas facultades que era necesario desarrollar. En el programa para la modernización educativa, la imagen del hombre aparece como un ser neutro, ni bueno ni malo, dinámico y social. En esta perspectiva, *¿cómo ve al hombre la UIA?*

La UIA asume la visión dualista del hombre al establecer que tiene una conciencia de sí mismo y que sus actos pueden llegar a la transformación de la sociedad. El individuo como especie humana tiene algunas características muy peculiares.

“Entre las principales pueden señalarse: la conciencia que tiene de sí mismo; la dirección que impone a sus actos; la habilidad de modificar su conducta a fin de afrontar diversas situaciones; el uso de símbolos de todas clases; la riqueza de relaciones con el ambiente y la preocupación acerca de la información, los valores y el significado” (Meneses 1979:180).

La naturaleza humana es neutra e interactiva e implica tensiones dentro de sí misma. Es materia y espíritu, individual y social, fuerte en unos aspectos y débil en otros, aspira al bien y arrastra al hombre al mal. Está en un lugar determinado del mundo y puede abrazarlo todo entero mediante el conocimiento racional. Pertenece a este mundo y lo trasciende. Posee una dignidad personal que le viene de ser imagen de Dios. Es persona, es decir, sustancia individual de naturaleza racional, sujeto de los derechos. Es libre dentro de ciertos límites, o sea, capaz a decidirse entre distintas alternativas y bajo ciertas condiciones. Tiene una finalidad intrínseca que le impide convertirse en pieza de la gran máquina del Estado. El valor de la persona humana excluye las preferencias racistas o culturales, y comprende el respeto de lo nacional y autóctono. La visión del hombre en la UIA corresponde a un **humanismo personalista** a diferencia de los humanismos colectivos (Meneses, 1983).

Bajo estas consideraciones se tendría que una diferencia entre una educación basada en una Filosofía de la educación y una que no se fundamenta en ésta, radica en la importancia y relevancia que le dan a la conciencia del individuo y que esta puede tener una influencia en el conocimiento de la verdad.

Se puede plantear que una educación que no tiene como fundamento básico la Filosofía Educativa, considera que existe una división tajante entre el sujeto y el objeto de estudio, por medio de la cual el individuo puede tener una interpretación objetiva de la realidad sin intervenir aspectos subjetivos o de la conciencia.

También es válido establecer que no todos los problemas pedagógicos o didácticos serán tratados bajo la óptica de la filosofía, por ejemplo cuando se puedan resolver indagando los hechos, o cuando dejan de ser polémicos a la luz de una teoría científica fidedigna, no son estrictamente hablando problemas de la filosofía de la educación. Por ejemplo averiguar qué métodos de instrucción caligráfica produce un determinado grado de legibilidad en un mes, no es un problema filosófico, ni tampoco lo es indagar cuál es la edad adecuada para comenzar a enseñar a leer.

A través de la Filosofía Educativa se lleva a cabo la reflexión y análisis de la educación llegando hasta los niveles más abstractos para dar una explicación de sus conceptos, de sus creencias, de sus objetivos, de sus alcances, de lo que es correcto e incorrecto.

La UIA considera que el hombre tiene conciencia de su mundo y de sí mismo, se interesa por los valores y el significado, tiene la habilidad de modificar su propio ambiente, usa símbolos, tiene la habilidad de modificar su conducta y es capaz de dirigir sus actos. Todo esto está dentro de la conciencia del hombre y es lo que lo motiva, lo mueve hacia la búsqueda incesante de su realización. Esto la UIA lo ha expresado como los dinamismos del hombre en la Filosofía Educativa. Los dinamismos son los aspectos que se deben desarrollar en el hombre para que este tenga la facultad de realizarse a sí mismo a la vez influir en su sociedad. Estos dinamismos se estipulan en la Filosofía Educativa de la siguiente forma:

- ◇ La tendencia a actuar creativamente superando las condiciones dadas
- ◇ La tendencia a transformar la naturaleza y ponerla a su servicio
- ◇ La tendencia a tener un conocimiento verdadero de la realidad
- ◇ La tendencia a obrar con dominio de sus propios actos de modo que sean responsablemente libres
- ◇ La tendencia a vivir en sociedad con otros hombres realizando la justicia y ejercitando el amor.

◇ La tendencia a lograr la armonía entre los diversos impulsos que en él se agitan

Estos dinamismos fundamentales son la manifestación más clara de lo que el hombre es (“Filosofía Educativa Senado Universitario” en la Sesión 238 de fecha 7 de marzo de 1985).

En una educación que considera como base su Filosofía Educativa se reconoce que el sujeto tiene una gran influencia en el estudio de la realidad y por tanto se debe tener en cuenta como persona, considerar su conciencia y su actuar. Se le da más valor a la persona donde será importante la singularidad de cada una y se acepta que cada persona tenga una concepción de su realidad.

2.3. Fundamentos de la Filosofía Educativa de la Universidad Iberoamericana

En la Filosofía Educativa se señala que la parte central y decisiva del texto establece la concepción definida y característica del hombre: los aspectos que interesa fomentar o desarrollar en los estudiantes para que tengan los elementos necesarios que les permitan disparar sus dinamismos fundamentales (Filosofía Educativa, 1997).

A continuación se abordarán los puntos principales de las características del hombre y se expondrán algunas partes textuales de lo escrito en la Filosofía Educativa al respecto, ya que por tratarse de un documento filosófico que fue trabajado muy profundamente es importante respetar lo escrito. Cabe mencionar que fue en torno a estas características que se diseñaron las dimensiones que fueron estudiadas en esta investigación. La UIA estipula que toda actividad educativa tiene como fin el desarrollo del hombre integral basado en las siguientes actitudes:

- a) Hombres creativos
- b) Hombres críticos
- c) Hombres libres

- d) Hombres solidarios
- e) Hombres afectivamente integrados

a) Hombres creativos

Esta actitud está puesta en primer lugar porque da el impulso vital para que el hombre se desarrolle, es lo que le permite superar su condición actual y buscar conseguir algo diferente.

“La creatividad del hombre se pone en acción desde luego en su encuentro con la naturaleza. El hombre tiene la formidable capacidad de transformar su entorno material y poner a su servicio las potencialidades que éste encierra. Así, el hombre humaniza su mundo. La genuina humanización de la naturaleza implica que el hombre no la destruya sino que la aproveche racionalmente de modo que optimice sus recursos y conservación” (Filosofía Educativa UIA, 1997:11).

Con la creatividad el hombre va a poder transformar su circunstancia histórica, superar limitaciones y condicionamientos. Se busca que el hombre no se convierta en un repetidor de lo que se ha venido haciendo y logre incitar un mundo más humanizado.

“En la transformación creativa de la naturaleza y de sus condiciones históricas tienen el hombre el campo propio de hacerse a sí mismo y a su sociedad. La UIA quiere realizar su tarea educativa con verdadera excelencia académica, pero no concibe esta excelencia simplemente como una amplia transmisión y adquisición de conocimientos, sino como la realización de actividades que a la vez que ofrecen la sabia asimilación de los principios, contenidos y métodos de las ciencias y de las artes, promueven el que el sujeto despliegue y estimula al máximo sus propias capacidades de pensamiento y de decisión, de modo que pueda enfrentarse con creatividad a los problemas de su vida profesional y humana” (Filosofía Educativa, 1997:11).

b) Hombres críticos

La UIA busca formar hombres que sepan pensar, conscientes de su actuar, que sean capaces de discernir entre las diversas opciones y tengan la conciencia de optar por la más adecuada para su desarrollo individual y el desarrollo social.

“El desarrollo del hombre inteligente tiene su punto clave en la afirmación de juicios verdaderos, que se fundan en la evidencia de la realidad comprendida intelectualmente por el sujeto. La afirmación del ser propia del juicio, no es, empero, el resultado pasivo de un proceso racional necesario, sino implica una activa toma de posición de parte del sujeto. Por esta afirmación del ser el sujeto va más allá del campo de la pura opinión o de la mera congruencia lógica para abrirse a la realidad que lo trasciende” (Filosofía Educativa, 1997:12).

El proceso por el que el hombre inteligente supera la frustración de la ignorancia no sólo consiste en adquirir conocimiento de la realidad, sino también en tomar conciencia de las razones que fundan los juicios que se afirman como verdaderos. Si no se desarrolla esta conciencia crítica, el sujeto no discierne los límites de su saber y de su ignorancia: no sabe qué es lo que sabe y qué es lo que no sabe. Se suscita así la ignorancia más fecunda en consecuencias.

El hombre no solo debe emitir juicios de verdad sino también tener conocimiento de cuáles fueron las razones que lo llevaron a generar este tipo de juicios, esto le dará una conciencia crítica de su actuar y no solo seguir conceptos o actuaciones que le sean propuestas, sino que él mismo decida.

La formación de la UIA pretende, por tanto, capacitar el sujeto inteligente tanto para que afirme sus juicios con fundamento en la realidad, de modo que sepa conferirle un significado verdadero, como para que sepa por qué ha formado y hecho suyos estos juicios, y cuál es el alcance de los mismos. Esta conciencia crítica es el legítimo punto de partida para el desarrollo intelectual genuino.

c) Hombres libres

La formación de la UIA pretende el desarrollo del sujeto en orden a que tome sus decisiones fundado en una conciencia responsable y no en condicionamientos enajenantes. Un hombre libre tendrá mayor facilidad para obrar congruentemente con lo que piensa.

La libertad humana no es la mera capacidad de imprimir una dirección determinada a la propia acción. Mucho más que esto, la libertad consiste en el dominio del propio acto que se funda en la capacidad del hombre para establecer sus propios fines. La libertad tiene su sede en la facultad del sujeto para conferir eficacia a un juicio sobre otro. Así entendida la libertad sólo puede darse como fruto de la conciencia de sí mismo y de la propia relación a la realidad. Es por demás evidente que los hombres sufrimos múltiples condicionamientos que influyen o incluso determinan nuestra toma de decisiones y que, por tanto, el proceso de apropiación de nuestra libertad nos plantea exigencias arduas.

d) Hombres solidarios

La UIA reconoce que el hombre es un ser individual autosuficiente, pero que no vive aislado sino que en su actuar diario mantiene una relación fundamental con otros hombres, dando lugar a la sociedad. Y es una realidad que el hombre no puede vivir aislado, necesita hacerlo en sociedad y sólo en ella realiza su desarrollo como hombre. La realidad de esta vinculación social fundamenta una responsabilidad social por la que cada uno es corresponsable del todo y el todo es responsable de cada uno.

“La UIA quiere formar hombres que sean plenamente conscientes de su ser social y de la responsabilidad que esto entraña. La auténtica solidaridad concibe el desarrollo de la persona en sus dimensiones y derechos inalienables de manera que, en coherencia con su naturaleza social, el legítimo desarrollo de cada uno sea una contribución al desarrollo de todos...La solidaridad se ejercita desde luego en el modo como se asume la participación en la propia cultura. La UIA pretende formar hombres que por una parte sepan reconocer cómo nuestra actividad humana tiene sus raíces

en ese patrimonio común, y por otra parte sepan situarse en este ámbito no de un modo pasivo, sino con una actitud creativa, crítica y responsablemente libre. Se pondrá así el fundamento y la motivación para una más plena comprensión de la propia identidad y para tener, a la vez, un profundo interés por desarrollar nuestra cultura. Este desarrollo tenderá a producir instituciones, comportamientos, expresiones y símbolos que fomenten un proceso personalizante y efectivamente solidario en los miembros de nuestra sociedad” (Filosofía Educativa UIA, 1997:14).

La conciencia de pertenecer a la sociedad implica saberse miembro de un grupo humano que tiene una trayectoria histórica que le confiere hondas características propias. La UIA quiere formar hombres que sean conscientes de ese proceso histórico, en el que han influido e influyen diversas culturas, y que sepan reconocer y apreciar sus valores culturales. Por el fomento de esta conciencia histórica y de la familiaridad con los valores culturales mexicanos, la UIA pretende cooperar al fortalecimiento de la identidad nacional.

e) Hombres afectivamente integrados

El desarrollo del hombre no se opera a base de pura captación intelectual de las razones o de los ideales del deber ser. La afectividad y la sensibilidad juegan un papel de suma importancia en este desarrollo. Sin el entusiasmo, la pasión y la percepción de la belleza no se pueden esperar mucho del hombre.

La formación de la UIA pretende que el sujeto pueda involucrar e integrar efectivamente esos dinamismos del sentimiento en el proceso de afirmar la verdad, de obrar con libertad, de practicar la solidaridad. De esta manera el sujeto podrá ir superando la conflictividad interior, propia de todo hombre, y adherirse con firmeza y fecundidad a los valores que le son más propios.

Hasta aquí quedo planteada la parte fundamental de la Filosofía Educativa ligada a la práctica docente, en el siguiente apartado se verá la dificultad que se plantea respecto a la posibilidad de llevarla a la práctica.

2.4. Reflexiones en torno al proceso para hacer operativa la Filosofía Educativa de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México

La parte fundamental en torno a la Filosofía Educativa de la Universidad Iberoamericana es la preocupación por parte de los docentes, investigadores, y directivos sobre la forma en que todo este planteamiento educativo sea promovido en las aulas y que verdaderamente se logre una transformación del individuo y por ende de la sociedad. Ello porque formular su Filosofía Educativa le significó a la UIA muchos años hasta sustentarla sobre bases firmes.

Al respecto se han suscitado una serie de trabajos de investigación sobre cómo operar la Filosofía en el aula desde muy variados enfoques. Este trabajo podría considerarse también uno de ellos. Su objetivo principal pretende establecer la Filosofía Educativa como parte fundamental para la evaluación de la calidad de la educación, porque como se ha explicado con abundancia de argumentos: la Filosofía Educativa es donde se establecen los fines de la educación.

En este apartado se van a destacar las aportaciones por parte de los especialistas en torno a la importancia que representa para la Universidad Iberoamericana hacer operativa su Filosofía Educativa.

Iniciamos con el ex vicerrector de la UIA de Puebla, el doctor Armando Rugarcía (1997), quien es muy enfático en que se debe encontrar una conexión entre la teoría y la práctica, estableciendo como teoría lo que es la Filosofía Educativa. En específico desarrolla los conceptos básicos de la Filosofía Educativa de la UIA que ya se mencionaron en el apartado anterior y lleva a cabo una disertación en la que plantea que el conocimiento no es tan importante para el hombre como el prepararlo para vivir en su sociedad. Y llega a plantear que los caminos seguidos no han sido los adecuados al decir:

“El culto al conocimiento que se esconde tras bambalinas es el causante principal del deterioro educativo. Tarde nos hemos dado cuenta aquí en la UIA que el mero

conocimiento no humaniza, no profesionaliza, no educa. Pero es propio del hombre e instituciones maduras reconocer sus errores y enderezar el rumbo hacia una formación integral” (Rugarcia, 1997:13).

Dando más énfasis al desarrollo del hombre visto desde la perspectiva de la filosofía, apunta:

“El hombre precisamente se hace capaz en ‘algo’ cuando entiende ciertos datos, información y conceptos relacionados con ese ‘algo’, cuando tienen desarrollada sus habilidades de pensamiento y sus habilidades emocionales que lo lleven a manejar esos conocimientos y sentimientos de manera equilibrada en contextos diversos y dinámicos; y que sea capaz de ir tomando sus decisiones éticas” (Rugarcia, 1997:13).

Y llega a la conclusión de que educar es hacer operativa una filosofía, que es lo que considera debe de buscar la Universidad Iberoamericana.

Otro trabajo acorde con esta línea de ideas es el de Gómez (2004), quien expresa la misma preocupación sobre la importancia de la Filosofía Educativa en el proceso docente y su falta de institucionalizada en la vida académica de las universidades.

La Filosofía Educativa de la universidad es un conjunto de supuestos de calidad educativa que debería ser parte del pensamiento de los profesores, pues quienes no la tengan en mente no están en posición de contribuir a la aplicación del proyecto. Por los hallazgos de este estudio se puede saber que existen aportaciones individuales en la misma dirección del proyecto y que algunas de ellas son casuales. De ahí se puede sustentar la idea de que la cultura en que se vivan las orientaciones fundamentales no está totalmente construida.

“El proyecto educativo jesuita y el del ITESO son propuestas valiosas; sin embargo, en el caso del ITESO, su proyecto no está suficientemente institucionalizado como para contribuir de manera sólida y consistente a la formación de los alumnos” (Gómez, 2004:27).

Con estas últimas acotaciones queda asentado que en años recientes sigue siendo un tema relevante promover la Filosofía Educativa en la práctica docente. Al respecto en el siguiente capítulo se presenta el trabajo de investigación con la

aplicación de un cuestionario para identificar que tanto consideran los profesores de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, que pueden llevar a la práctica acciones relativas que ayuden a que los alumnos tengan una formación integral a la luz de la Filosofía Educativa, que les permita ser personas creativas, críticas, responsablemente libres, afectivamente integrados y solidarios y paralelamente revisar si esta concepción que tienen los profesores sobre su puesta en práctica es equiparada con la percepción de los alumnos.

Con base en lo visto anteriormente, las dimensiones quedaron planteadas de la siguiente manera:

❖ **Ser creativo:** *la capacidad que tiene el hombre de imprimir a su acción la forma que nace de su propia, insustituible personalidad.*

❖ **Ser crítico:** la capacidad que tiene el hombre de reconocer la verdad y afirmarla como tal sabiendo por que motivos, siendo consciente de los límites que tienen las propias afirmaciones y abrirse así a la posibilidad de progresar.

❖ **Ser afectivamente integrado:** no vivir atormentado por los conflictos entre las diversas fuerzas y pasiones que se agitan en nuestro interior ni ser insensible a la emoción del afecto y el esplendor de la realidad.

❖ **Ser responsablemente libre:** la capacidad del hombre de escoger algo porque lo quiere como lo más importante y valioso entre otras opciones.

❖ **Ser solidario:** saber que todos estamos vinculados con los demás y somos corresponsables del bien de todos.

CAPITULO 3

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se explica el camino seguido para elaborar la encuesta que se aplicó a los profesores y las preguntas que se retomaron del SEPE-1 para realizar la propuesta de la evaluación de la educación desde la perspectiva del profesor y del alumno.

Para la encuesta se utilizaron las siguientes dimensiones: “Ser Creativo”, “Ser Crítico”, “Ser Solidario”, “Se Afectivamente Integrado”, “Ser Responsablemente Libres”. Para cada una se elaboraron preguntas y a la vez se eligieron otras correspondientes del SEPE-1.

La encuesta se diseñó a partir de revisar otros cuestionarios aplicados y validados en la UIA, así como opiniones de expertos, una vez hecha la encuesta se realizó una prueba piloto. Esta se aplicó para medir la validez y la confiabilidad de la encuesta. Al final sirvió para eliminar algunas preguntas y rediseñar otras. A través de un muestreo aleatorio simple se eligió la muestra y se llevó a cabo la aplicación de la encuesta.

3.1. Pregunta y objetivos de investigación

Pregunta de investigación:

¿Qué tanto importa la Filosofía Educativa de la UIA en las prácticas docentes?

Objetivo general:

Diseñar un método de evaluación sobre el impacto de la Filosofía Educativa en las prácticas docentes. Entendiendo por Filosofía Educativa el qué y el para qué de la educación.

Objetivos específicos:

1. Evaluar las prácticas docentes de licenciatura en la UIA en relación a la Filosofía Educativa de esta institución.
2. Realizar la evaluación desde la perspectiva del profesor y de los alumnos.

3.2. Metodología seleccionada para la investigación

Con el objeto de evaluar el impacto de la Filosofía Educativa en las prácticas docentes, como enfoque metodológico se optó por aplicar dos encuestas, una dirigida a conocer las prácticas docentes desde la perspectiva de los profesores y otra desde la perspectiva de los alumnos.

Debido a que no se contaba con una encuesta desde la perspectiva de los profesores, ésta se elaboró en este trabajo, en el caso de los alumnos se utiliza el SEPE-1, dado que se diseñó para medir la opinión de los estudiantes respecto a la calidad de un curso. Los aspectos que se incluyen en el SEPE-1 se desprenden de la Filosofía Educativa. SEPE-1 (1997).

Esta investigación es exploratoria, ya que como menciona Sampieri (2006:100) “Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es decir, la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas”.

En este sentido, el presente trabajo pretende aportar una nueva propuesta para llevar a cabo la evaluación de la calidad de la Educación, centrada en su *qué* y *para qué* a través de la Filosofía Educativa. Teniendo en consideración que en la literatura especializada este tema se reconoce como de gran importancia, pero a la vez de una alta complejidad y poco estudiado.

Entre algunos de los trabajos que revisan directamente el impacto de la Filosofía Educativa se encuentra el de Gómez (2004) el cual se llevó a cabo en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), y se centró en indagar si las prescripciones de la Filosofía Educativa aparecen en el método pedagógico que utilizan los profesores. Es decir, en las actividades realizadas en el aula y en la cognición de los profesores que imparten los cursos. El sistema del ITESO se basa en los conceptos jesuitas al igual que la UIA.

El trabajo de Gómez (2004) se considera una importante aportación en el tema de la Filosofía Educativa, a la cual la presente investigación pretendería dar un complemento más para ampliar los hallazgos que se puedan desarrollar en torno a la aplicación de la Filosofía Educativa de la UIA en las prácticas docentes.

Otros trabajos son el realizado por Bazdresh (1994) y la tesis de Almada (1998), quienes aplicaron encuestas en la UIA para el análisis de aspectos fundamentales del impacto en los alumnos de la educación que reciben. Estas investigaciones se retomaron para la elaboración de la encuesta del presente trabajo a fin de aprovechar que fueron realizados y validados dentro de la UIA.

3.3. Diseño de la encuesta para evaluar la Filosofía Educativa en las prácticas docentes desde la perspectiva del profesor

Para elaborar la encuesta se determinaron 5 dimensiones de estudio basados en la concepción que se tiene de la Filosofía Educativa en la Universidad Iberoamericana y a su contenido.

La Filosofía Educativa no pretende hacer sólo una declaración oficial de cuáles son las posiciones que la UIA asume como propias de su tarea cultural, sino que intenta explicitar y fundamentar los principios que, a partir de su Ideario, caracterizan su modo de concebir la educación y su manera de pensarse así misma como institución educativa con unos medios específicos para lograr su fin. Por lo anterior aquí se retoman las dimensiones centrales de la Filosofía Educativa de la UIA, que son las siguientes:

- ❖ **“Ser Creativo”**: la capacidad que tiene el hombre de imprimir a su acción la forma que nace de su propia e insustituible personalidad.
- ❖ **“Ser Crítico”**: la capacidad que tiene el hombre de reconocer la verdad y afirmarla como tal, sabiendo por qué motivos, siendo consciente de los límites que tienen las propias afirmaciones y abrirse así a la posibilidad de progresar.
- ❖ **“Se Afectivamente Integrado”**: no vivir atormentado por los conflictos entre las diversas fuerzas y pasiones que se agitan en nuestro interior ni ser insensible a la emoción del afecto y el esplendor de la realidad.
- ❖ **“Ser Responsablemente Libres”**: la capacidad del hombre de escoger algo porque lo quiere como lo más importante y valioso entre otras opciones.
- ❖ **“Ser Solidario”**: saber que todos estamos vinculados con los demás y somos corresponsables del bien de todos.

3.3.1. Creación de preguntas

Para elaborar la encuesta se crearon preguntas basadas en dos cuestionarios aplicados y validados en la UIA, uno en relación con la visión filosófica de los alumnos en el libro *Cómo, por qué y para qué opera el instrumento filosófico del universitario* de Bazdresh (1994), y otro abocado al análisis del Respeto a la

Dignidad Eminente de la Persona Humana (RDEPH) de Almada (1999), además echando mano de las ideas de Rugarcía (2000).

En un principio la encuesta se iba a elaborar para conocer hasta qué punto los profesores conocían la Filosofía Educativa, pero se vio que eso no era suficiente, sino que era necesario conocer qué tanto los profesores involucraban la Filosofía Educativa en su práctica docente.

La revisión de los cuestionarios contenidos en los trabajos de Bazdresh (1994) y Almada (1999) se presenta a continuación mediante una tabla donde se pone a la izquierda la pregunta propuesta para el diseño de la encuesta, y a la derecha el significado dado originalmente por Bazdresh (1994), Almada (1999) y Rugarcía (1998). Después con base en los trabajos realizados por el Profesor Rugarcía en relación a operativizar la Filosofía Educativa de la UIA, a partir de sus conceptos, se elaboraron otras preguntas.

A continuación presentamos el comparativo en base al trabajo de Bazdresh (1994), del cual se diseñaron 22 preguntas:

Cuadro 3

Primeras preguntas propuestas en el diseño de la Encuesta para el Diagnóstico de lo que los profesores realizan en clase en relación con la Filosofía Educativa de la UIA, en base al trabajo de Juan Bazdresh

Pregunta propuesta en el diseño del Instrumento para el Diagnóstico de lo que los profesores realizan en clase en relación con la Filosofía Educativa de la Ibero	Significado en base al trabajo de Bazdresh
1C. Qué tanto espera como resultado de su curso, que a su alumno le importara conocer lo que más le va a servir para trabajar.	Desarrollo de potencialidades naturales del ser humano (trabajo y ciencia) valor desarrollo.
2C. Qué tanto espera como resultado de su curso, que a su alumno le importara conocer el sentido y valor de la vida humana.	Conciencia de la dignidad del hombre y su libre actuar valor personal.
3C. Qué tanto espera como resultado de su curso, que a su alumno le importara conocer porque es responsable de sí mismo.	La persona reconoce las condiciones que hacen posible la afirmación de la verdad y la toma

	de decisiones. Valor de sentido crítico.
4C. Qué tanto espera como resultado de su curso, que a su alumno le importara conocer las posibilidades que la ciencia ofrece al hombre.	Desarrollo de potencialidades naturales del ser humano (trabajo y ciencia) v. desarrollo.
5C. Qué tanto espera como resultado de su curso, que a su alumno le importara conocer lo que lo haga vivir con más tranquilidad.	Consideración superficial es una satisfacción inmediata. Valor de apariencia.
6C. Además de una sólida preparación académica, en que nivel de intensidad esperaba que sus alumnos tuvieran la capacidad de resolver los problemas prácticos de la profesión.	Desarrollo de las capacidades propias del hombre son positivas pero no afectan su dignidad como persona. v. desarrollo.
7C. Además de una sólida preparación académica, en que nivel de intensidad esperaba que sus alumnos tuvieran la capacidad de mantener relaciones humanas en el campo de trabajo.	Estos son conocimientos y habilidades que se esperan obtener en una universidad pero de hombre en el campo de la conducta ética. v. desarrollo.
8C. Además de una sólida preparación académica, en que nivel de intensidad esperaba que sus alumnos tuvieran la capacidad de relacionar los conocimientos de la carrera con los valores del hombre	Se da atención a un nivel más profundo. v. personal.
9C. Además de una sólida preparación académica, en que nivel de intensidad esperaba que sus alumnos tuvieran la capacidad de comprender el futuro de la economía de México.	Desarrollo de las capacidades propias del hombre son positivas pero no afectan su dignidad como persona. v. desarrollo.
10C. Qué tanto esperaba que su alumno buscara desarrollar su capacidad profesional.	Perfeccionan a la persona pero no influyen en su dignidad v. desarrollo.
11C. Qué tanto esperaba que su alumno hiciera un uso responsable de la libertad.	Es una dimensión ética, donde el ser responsable de la propia libertad hace a un hombre crecer integralmente como persona y asumir una existencia auténtica. v. personal.
12C. Qué tanto esperaba que su alumno buscara triunfar en lo que emprenda.	Enjuiciamiento de actos humanos según una apreciación inmediata de acuerdo con criterios de la opinión común y superficial. v. apariencia.
13C. Qué tanto esperaba que su alumno buscara desarrollar su capacidad práctica.	Perfeccionan a la persona pero no influyen en su dignidad v. desarrollo.

14C. Qué tanto esperarías que su alumno buscara ampliar su cultura.	Perfeccionan a la persona pero no influyen en su dignidad v. desarrollo.
15C. En qué medida considera usted que sus alumnos harían una reflexión sobre sí mismos para responder a la pregunta ¿cómo ser humano qué es lo que en definitiva puedo esperar?	Revela una actitud crítica desde el momento en que confía en la propia capacidad de reflexión humana para encontrar el porque definitivo. v. s. crítico.
16C. En qué medida considera usted que sus alumnos se apegarían al avance de la ciencia para responder a la pregunta ¿cómo ser humano qué es lo que en definitiva puedo esperar?	La ciencia puede ayudar al hombre a situarse mejor dentro de su contexto social pero no aporta de suyo la respuesta definitiva. v. desarrollo.
17C. En qué medida considera usted que sus alumnos expresarían que no es posible contestar la pregunta ¿cómo ser humano qué es lo que en definitiva puedo esperar?	Niega la capacidad de la persona humana para encontrar lo que en definitiva se puede esperar. v. apariencia.
18C. En la sociedad a la que probablemente nos encaminamos en México en qué medida esperarías que sus alumnos respetaran el derecho a practicar la religión que cada uno quiere.	La libertad religiosa no tiene mucho fundamento en la situación actual de México, ya que puede vislumbrarse un panorama favorable v. apariencia.
19C. En la sociedad a la que probablemente nos encaminamos en México en qué medida esperarías que sus alumnos respetaran el derecho de toda persona digna a encontrar un buen trabajo.	Indica la preocupación por la dignidad del hombre y su derecho al trabajo, lo cual propicia el cuestionamiento por la justicia social. v. sentido crítico.
20C. En la sociedad a la que probablemente nos encaminamos en México en qué medida esperarías que sus alumnos respetaran el derecho de cada individuo a competir para lograr su mejor desarrollo.	Situación laboral correspondiente a un individualismo capitalista que no implica reflexión sobre la dignidad de la persona humana v. apariencia.
21C. En la sociedad a la que probablemente nos encaminamos en México en qué medida esperarías que sus alumnos respetaran el derecho a conservar el espacio privado a salvo de la manipulación de los medios de comunicación.	Toma conciencia de la cada vez más fuerte influencia de los medios de comunicación social y el peligro de enajenación que entrañan. v. sentido crítico.
22C. En la sociedad a la que probablemente nos encaminamos en México en qué medida esperarías que sus alumnos respetaran el derecho de las empresas a seleccionar su propio personal.	Situación laboral correspondiente a un individualismo capitalista que no implica reflexión sobre la dignidad de la persona humana v. apariencia.

Una vez propuestas 22 preguntas con base en el trabajo de Bazdresh se revisó el trabajo de Almada, pero antes de la presentación del cuadro correspondiente al análisis del trabajo de Almada es importante retomar cómo se considera ahí el Respeto a la Dignidad Eminente de la Persona Humana. Eso para identificar la relación estrecha entre las variables determinadas para elaborar el Instrumento de Diagnóstico sobre lo que los profesores realizan en clase relacionado con la Filosofía Educativa de la Ibero.

Respeto a la Dignidad Eminente de la Persona Humana, le carga al hombre con una calidad de dignidad, respeto y sobre todo de persona humana. Ello por el presupuesto espiritual del hombre. Este respeto a lo antes dicho está marcado, ante todo, por el respeto a la libertad en todos los aspectos: en el actuar, pensar, expresar y sentir. También supone coadyuvar a que la persona llegue al logro de sus necesidades y se desarrolle plenamente a través de sus dinanismos fundamentales:

La tendencia a actuar creativamente superando las condiciones dadas.

La tendencia a transformar la naturaleza y ponerla a su servicio.

La tendencia a tener un conocimiento verdadero de la realidad.

La tendencia a obrar con dominio de sus propios actos de modo que sean responsablemente libres.

La tendencia a vivir en sociedad con otros hombres realizando la justicia y ejercitando el amor.

La tendencia a lograr la armonía entre los diversos impulsos que en él se agitan.

La libertad es un aspecto esencial que tiene relación directa con la actitud de Respeto a la Dignidad Eminente de la Persona Humana, que “Consiste en que nadie sea obligado a pensar y actuar contra su conciencia ni sea impedido de seguirla, siempre que sus acciones no perjudiquen los auténticos derechos.

Se espera que al terminar sus estudios profesionales los alumnos de la UIA, tendrán mayor respeto por aquella dignidad de la persona humana. Eso respecto al que tenían al comienzo de los mismos. A continuación presentamos el comparativo en base al trabajo de Bazdresh (1994), del cual se diseñaron 32 preguntas:

Cuadro 4

Primeras preguntas propuestas en el diseño de la Encuesta para el Diagnóstico de lo que los profesores realizan en clase en relación con la Filosofía Educativa de la Ibero, con base en el trabajo de Almada Ortiz. Primera validación de un instrumento para medir el respeto a la Dignidad Eminente de la Persona Humana

Pregunta propuesta en el diseño del Instrumento para el Diagnostico de lo que los profesores realizan en clase en relación con la Filosofía Educativa de la IBERO,	Significado en base al trabajo de Almada
2. En qué medida esperaría usted que a sus alumnos no les importara fumar en clase, aunque a algunos les moleste.	Afirmaciones desfavorables de RDEPH expresan de manera concreta y accesible lo que no es o no debiera ser el RDEPH. No se incluyó.
8. En qué medida esperaría que sus alumnos al terminar su curso consideraran que las personas que tienen brillantes ideas merecen ser tratadas mejor que quienes no las tienen.	Afirmaciones desfavorables de RDEPH expresan de manera concreta y accesible lo que no es o no debiera ser el RDEPH <i>Escala de falsificación.</i>
11. En qué medida esperaría usted que sus alumnos consideren que la prostitución es un mal necesario.	Afirmaciones desfavorables de RDEPH expresan de manera concreta y accesible lo que no es o no debiera ser el RDEPH <i>Escala de falsificación.</i>
18. En qué medida esperaría que sus alumnos al terminar su curso consideraran que un asesino no puede tener la misma dignidad humana que una persona de bien.	Afirmaciones desfavorables de RDEPH expresan de manera concreta y accesible lo que no es o no debiera ser el RDEPH <i>Factor uno.</i>
20. En qué medida esperaría que sus alumnos consideren importante la influencia de sus amigos para lograr beneficios.	Afirmaciones desfavorables de RDEPH expresan de manera concreta y accesible lo que no es o no debiera ser el RDEPH <i>Escala de falsificación.</i>

25. En qué medida esperaría que sus alumnos consideren que el aborto es una medida para el control de la sobrepoblación.	Afirmaciones desfavorables de RDEPH expresan de manera concreta y accesible lo que no es o no debiera ser el RDEPH <i>Factor uno.</i>
28. En qué medida esperaría que sus alumnos consideren que el pluralismo sólo debe permitirse cuando se da entre personas inteligentes.	Afirmaciones desfavorables de RDEPH expresan de manera concreta y accesible lo que no es o no debiera ser el RDEPH <i>Factor uno</i>
30. En qué medida esperaría que sus alumnos consideren que pueden tener respeto con las personas aunque no sean justos con ellas.	Afirmaciones desfavorables de RDEPH expresan de manera concreta y accesible lo que no es o no debiera ser el RDEPH.
32 En qué medida esperaría que sus alumnos consideren que no todos los hombres tienen derecho a la libertad.	Afirmaciones desfavorables de RDEPH expresan de manera concreta y accesible lo que no es o no debiera ser el RDEPH <i>Factor uno.</i>
34. En qué medida esperaría que sus alumnos consideren que una persona que se esmera en su arreglo personal debe ser mejor tratada que una que no lo hace.	Afirmaciones desfavorables de RDEPH expresan de manera concreta y accesible lo que no es o no debiera ser el RDEPH <i>Factor uno.</i>
36. En qué medida esperaría que sus alumnos consideren que las personas se merecen consideración, sólo si saben ganársela.	Afirmaciones desfavorables de RDEPH expresan de manera concreta y accesible lo que no es o no debiera ser el RDEPH <i>Factor uno</i>
39. En qué medida esperaría que sus alumnos consideren que no todos los hombres tienen calidad de personas.	Afirmaciones desfavorables de RDEPH expresan de manera concreta y accesible lo que no es o no debiera ser el RDEPH <i>Factor uno.</i>
40. En qué medida considera usted que sus alumnos tiran papeles y basura al suelo.	Afirmaciones desfavorables de RDEPH expresan de manera concreta y accesible lo que no es o no debiera ser el RDEPH <i>Factor uno.</i>
43. En qué medida esperaría que sus alumnos consideren que existen muchos ciudadanos ignorantes, por eso el gobierno lo deben elegir los que saben.	Afirmaciones desfavorables de RDEPH expresan de manera concreta y accesible lo que no es o no debiera ser el RDEPH <i>Factor uno.</i>

48. En qué medida esperarías que sus alumnos consideren que en México debería ser legal el aborto.	Afirmaciones desfavorables de RDEPH expresan de manera concreta y accesible lo que no es o no debiera ser el RDEPH <i>Factor uno.</i>
49. En qué medida esperarías que sus alumnos consideraran que no todas las personas son sujetos morales.	Afirmaciones desfavorables de RDEPH expresan de manera concreta y accesible lo que no es o no debiera ser el RDEPH <i>Factor uno.</i>
56. En qué medida esperarías que sus alumnos consideraran que es bueno aprovechar a algunas personas como medio para lograr su fin.	Afirmaciones desfavorables de RDEPH expresan de manera concreta y accesible lo que no es o no debiera ser el RDEPH <i>Escala de falsificación.</i>
57. En qué medida esperarías que sus alumnos consideraran que una persona honrada tiene mayor dignidad que un ladrón.	Afirmaciones desfavorables de RDEPH expresan de manera concreta y accesible lo que no es o no debiera ser el RDEPH <i>Factor uno.</i>
62. En qué medida esperarías que sus alumnos consideraran que no todos los hombres tienen los mismos derechos.	Afirmaciones desfavorables de RDEPH expresan de manera concreta y accesible lo que no es o no debiera ser el RDEPH <i>Factor uno.</i>
63. En qué medida esperarías que sus alumnos consideraran que debe atenderse mejor al mejor vestido.	Afirmaciones desfavorables de RDEPH expresan de manera concreta y accesible lo que no es o no debiera ser el RDEPH <i>Factor uno.</i>
68. En qué medida esperarías que sus alumnos consideraran que las personas valen por lo que tienen	Afirmaciones desfavorables de RDEPH expresan de manera concreta y accesible lo que no es o no debiera ser el RDEPH <i>Factor uno.</i>
69. En qué medida esperarías que sus alumnos consideraran que los hombres piadosos merecen mayor respeto.	Afirmaciones desfavorables de RDEPH expresan de manera concreta y accesible lo que no es o no debiera ser el RDEPH <i>Factor uno.</i>
70. En qué medida esperarías que sus alumnos consideraran que algunas personas merecen tener dignidad otras no.	Afirmaciones desfavorables de RDEPH expresan de manera concreta y accesible lo que no es o no debiera ser el RDEPH <i>Factor uno.</i>

75. En qué medida esperaría que sus alumnos ofrecieran una mordida al haber sido detenidos por la policía por cometer una infracción.	Afirmaciones desfavorables de RDEPH expresan de manera concreta y accesible lo que no es o no debiera ser el RDEPH <i>Escala de falsificación.</i>
76. En qué medida esperaría que sus alumnos consideraran que si un hijo al nacer puede poner en peligro la vida de la madre, es mejor que no nazca.	Afirmaciones desfavorables de RDEPH expresan de manera concreta y accesible lo que no es o no debiera ser el RDEPH <i>Factor uno.</i>
77. En qué medida esperaría que sus alumnos no les importe darle dinero al taquillero si con eso consiguen buenos lugares.	Afirmaciones desfavorables de RDEPH expresan de manera concreta y accesible lo que no es o no debiera ser el RDEPH <i>Escala de falsificación.</i>
79. En qué medida esperaría que sus alumnos respeten más a las personas que se ven más imponentes.	Afirmaciones desfavorables de RDEPH expresan de manera concreta y accesible lo que no es o no debiera ser el RDEPH <i>Factor uno.</i>
24. En qué medida esperaría que sus alumnos consideren que el respeto a la persona supone el ayudarlo a alcanzar sus metas.	Afirmaciones favorables de RDEPH expresan lo que si debiera ser el RDEPH.
29. En qué medida esperaría que sus alumnos consideren que la dignidad del hombre es inalienable.	Afirmaciones favorables de RDEPH expresan lo que si debiera ser el RDEPH.
55. En qué medida esperaría que sus alumnos se interesaran por la contaminación de la ciudad e hicieran algo por tratar de disminuirla.	Afirmaciones favorables de RDEPH expresan lo que si debiera ser el RDEPH <i>escala de falsificación.</i>
59. En qué medida esperaría que sus alumnos colaboraran para que haya justicia en el país.	Afirmaciones favorables de RDEPH expresan lo que si debiera ser el RDEPH <i>escala de falsificación.</i>
60. En qué medida esperaría que sus alumnos considerarán que la persona es un fin en si misma y no puede ser sustituida por otro.	Afirmaciones favorables de RDEPH expresan lo que si debiera ser el RDEPH.

Con base en la lectura de los artículos del profesor Armando Rugarcía sobre la Filosofía Educativa de la Ibero y de trabajos sobre pensamiento crítico y creativo, se propusieron 20 preguntas que se presentan en el cuadro siguiente.

Cuadro 5

Primeras preguntas propuestas en el diseño de la Encuesta para el Diagnóstico de lo que los profesores realizan en clase en relación con la Filosofía Educativa de la Ibero, basados en artículos del profesor Armando Rugarcía (1998)

Pregunta propuesta en el diseño del Instrumento para el Diagnóstico de lo que los profesores realizan en clase en relación con la Filosofía Educativa de la Ibero	Significado con base en Rugarcía
1. En qué medida esperaría usted que para sus alumnos sea relevante acumular una gran cantidad de conocimientos	Culto al conocimiento. Afirmaciones desfavorables. Que sea más importante aprender y memorizar que analizar.
2. En qué medida esperaría que sus alumnos se interesarán en tener información y conocimientos de los cuales se sabe poco.	Culto al conocimiento. afirmaciones desfavorables. Que sea más importante aprender y memorizar que analizar.
3. En qué medida esperaría que sus alumnos tomen decisiones de manera reflexionada.	Educación integral. Se basa en el desarrollo de tres capacidad humanas: Aprender-comprender, pensar-resolver, y valorar-decidir. Rugarcía-Favorable.
4. En qué medida esperaría que para sus alumnos sea relevante entender los conocimientos o conceptos que aprenden	Educación integral. Se basa en el desarrollo de tres capacidad humanas: Aprender-comprender, pensar-resolver, y valorar-decidir. Rugarcía-Favorable.
5. En qué medida esperaría que sus alumnos al finalizar su curso sean capaces de establecer juicios de verdad acertados a los cuales adherirán su actuar.	Educación integral. Las personas aprenden, reflexionan, valoran y actúan. Rugarcía-Favorable.
6. En qué medida esperaría que sus alumnos mediante la reflexión lleguen a emitir juicios de verdad en relación a lo aprendido	Educación integral. Las personas llegan a determinar si los datos entendidos son ciertos o no para ellas. Rugarcía-Favorable.
7. En qué medida esperaría que sus alumnos captaran la congruencia entre ciertos datos del entorno y de la conciencia personal en relación con lo que han aprendido.	Educación integral. Las personas llegan a determinar si los datos entendidos son ciertos o no para ellas. Rugarcía-Favorable.
8. En qué medida esperaría que sus alumnos se comprometan con los juicios de verdad que ellos mismos elaboraron.	Educación integral. Las personas llegan a determinar si los datos entendidos son ciertos o no para ellas. Rugarcía-Favorable
9. En qué medida esperaría que sus alumnos se sientan preparados para la vida	Culto al conocimiento. Afirmaciones desfavorables Que

aprendiendo cosas.	sea más importante aprender y memorizar que analizar.
10 En qué medida esperaría usted que sus alumnos consideren que la universidad no sólo los prepara para trabajar sino para enfrentar la vida	Educación integral. Las personas llegan a determinar si los datos entendidos son ciertos o no para ellas. Rugarcía-Favorable
11. En qué medida esperaría que a su alumno le interese cuestionar y examinar los argumentos o textos que ven en clase.	Pensamiento crítico. Favorable.
12. En qué medida esperaría que su alumno emitiera y juicio en relación a lo aprendido.	Pensamiento crítico. Favorable.
13. En qué medida esperaría que su alumno memorizara correctamente los argumentos o textos vistos en clase.	Pensamiento crítico. Afirmaciones desfavorables
14. En qué medida esperaría que sus alumnos resuelvan sus tareas con las herramientas vistas en clase.	Pensamiento creativo. Afirmaciones desfavorables
15. En qué medida esperaría que sus alumnos resuelvan sus tareas usando información no vista en clase.	Pensamiento creativo. Favorable.
16. En qué medida esperaría que sus alumnos al terminar la clase puedan hacer proyectos o escritos propios y diferentes a los ya estudiados.	Pensamiento creativo. Favorable.
17. En qué medida esperaría que sus alumnos se interesaran en hacer las cosas bien a la primera vez.	Rasgos humanos que todo curriculum debe especificar y trabajar, son esenciales para los egresados.
18. En qué medida esperaría que sus alumnos fueran cumplidos con compromisos establecidos para el final del curso.	Rasgos humanos que todo curriculum debe especificar y trabajar, son esenciales para los egresados.
19. En qué medida esperaría que sus alumnos al terminar su curso sean más honestos.	Rasgos humanos que todo curriculum debe especificar y trabajar, son esenciales para los egresados.

En un primer momento, las preguntas elaboradas se clasificaron por dimensión para ver de cubrir un número promedio de 10 por cada variable, a continuación se describe el tipo de cuestionario que se elaboró.

Se hizo una encuesta con preguntas cerradas, en la cual el entrevistado está condicionado a responder o seleccionar las opciones que se le presentan. Se

utilizó el formato Likert tomando en cuenta que los profesores están muy ocupados y que generalmente son sujetos de muchos cuestionarios, por los diferentes trabajos de investigación que se realizan en la Universidad. En vista de lo anterior, una estructura como la de nuestro cuestionario les facilitó contestarlo.

El formato Likert permite que el profesor tenga una variedad de grados de apreciación para cada pregunta, que van desde estar *en total desacuerdo* a estar *en total acuerdo* en relación con las actividades que el maestro realiza al preparar su clase e impartirla. Otra ventaja de este formato es el poder tener diferentes niveles de respuestas, y no sólo restringirlas a “no” o “sí”, lo cual influye también en una mayor confiabilidad del instrumento.

Debido a que algunas de las preguntas ya habían sido validadas en otros cuestionarios que se aplicaron en la UIA, no se consideró necesario realizar un gran número de preguntas. La escala de medición se estableció para la prueba piloto de la siguiente forma:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

A continuación se presenta la primera propuesta del instrumento diseñado que contenía alrededor de 10 preguntas favorables y 5 desfavorables por cada variable considerada.

Encuesta proyectiva para el Diagnóstico de las actividades que los profesores realizan en clase en relación con Filosofía Educativa de la Ibero.

Instrucciones: Basado en su experiencia como docente, piense por favor en la imagen colectiva que presenta el departamento en el que trabaja en la UIA. Piense, por lo que usted ha captado en el trato con otros docentes o lo que su experiencia propia le brinda, e indíquenos hasta qué punto considera que la mayor parte de los profesores, o usted mismo llevan a cabo acciones de las descritas en cada una de las siguientes declaraciones.

La escala de medición se estableció de la siguiente forma:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

La mayor parte de los profesores de mi departamento toman acciones en sus cursos.

Pregunta 1

Variable: "Ser Creativo".

Para que sus alumnos asimilen los principios de su profesión.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Pregunta 2

Variable: "Ser Creativo"

Para que sus alumnos al terminar el curso busquen ampliar su cultura que les permita superar condicionamientos impuestos.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Pregunta 3

Variable: "Ser Creativo"

Para que sus alumnos resuelvan las tareas usando información no vista en clase.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Pregunta 4

Variable: "Ser Creativo"

Para que sus alumnos para terminar el curso hagan proyectos o escritos propios y diferentes a los vistos en clase.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Pregunta 5

Variable: "Ser Creativo" (desfavorable)

Para que a sus alumnos en gran medida les interese conocer las posibilidades que la ciencia ofrece al ser humano.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Pregunta 6

Variable: "Ser Crítico"

Para que sus alumnos además de una sólida preparación académica, tengan la capacidad de comprender el futuro de la vida en México.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Pregunta 7

Variable: "Ser Crítico"

Para que sus alumnos en la sociedad a la que probablemente nos encaminamos en México, respeten el derecho a conservar el espacio privado a salvo de la manipulación de los medios de comunicación.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Pregunta 8

Variable: "Ser Creativo" (desfavorable)

Para que sus alumnos estén principalmente interesados en tener información y conocimientos.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Pregunta 9

Variable: "Se Afectivamente Integrado"

Para que sus alumnos consideren que la dignidad del hombre es inalienable.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

La mayor parte de los profesores de mi departamento programan sus cursos para que los alumnos

Pregunta 10

Variable: "Ser Creativo"

Además de obtener una sólida preparación académica desarrollen capacidades para resolver con creatividad problemas prácticos de la profesión.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Pregunta 11

Variable: "Ser Creativo" (desfavorable)

Fundamentalmente les sea relevante acumular una gran cantidad de conocimientos.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Pregunta 12

Variable: "Ser Creativo" (desfavorable)

Resuelvan sus tareas con las herramientas vistas en clase.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Pregunta 13

Variable: "Ser Crítico"

Tomem decisiones de manera reflexionada	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Pregunta 14

Variable: "Ser Crítico"

Les sea relevante entender los conocimientos o conceptos que aprenden.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Pregunta 15

Variable: "Ser Crítico"

Captan la congruencia entre ciertos datos del entorno y de la conciencia personal en relación con lo aprendido.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Pregunta 16

Variable: "Ser Crítico" (desfavorable)

Memoricen correctamente los argumentos o textos vistos en clase.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Pregunta 17

Variable: "Ser Crítico" (desfavorable)

Se sientan preparados para la vida sólo ampliando y fortaleciendo sus conocimientos.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

La mayor parte de los profesores de mi departamento se esfuerzan

Pregunta 18

Variable: "Ser Crítico"

Para que a sus alumnos les interese cuestionar y examinar los argumentos o textos que ven en clase.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Pregunta 19

Variable: "Ser Crítico" (desfavorable)

Por inculcar a los alumnos que sean consientes de las consecuencias favorables o desfavorables hacia la sociedad que puedan tener las acciones que elija realizar.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Pregunta 20

Variable: "Ser Afectivamente Integrado"

Por inculcar a sus alumnos honestidad cuando busquen conseguir algo en su provecho.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Pregunta 21

Variable: "Ser Crítico"

Para que sus alumnos emitan juicios propios en relación a lo aprendido.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Pregunta 22

Variable: "Ser Afectivamente Integrado"

Para que a sus alumnos les importe conocer el sentido y valor de la vida humana.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Pregunta 23

Variable: "Ser Afectivamente Integrado"

Para que además de una sólida preparación académica, sus alumnos tengan la capacidad de relacionar los conocimientos de la carrera con los valores de la persona humana.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Pregunta 24

Variable: "Ser Afectivamente Integrado"

Para que sus alumnos hagan una reflexión sobre sí mismos para responder a la pregunta ¿Cómo ser humano qué es lo que en definitiva puedo esperar?	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Pregunta 25

Variable: "Ser Responsablemente Libres"

Para inculcar a sus alumnos que hagan un uso responsable de la libertad.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Pregunta 26

Variable: "Ser Responsablemente Libres"

Para que sus alumnos mediante la reflexión lleguen a emitir juicios de verdad en relación a lo aprendido.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Pregunta 27

Variable: "Ser Responsablemente Libres"

Para que sus alumnos tengan puntos de vista individuales en los cuales creen y actúen en consecuencia.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

La mayor parte de los profesores de mi departamento toman medidas para que

Pregunta 28.

Variable: "Ser Afectivamente Integrado"

Sus alumnos sean firmes en sus convicciones aún a costa de no conseguir su beneficio.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Pregunta 29

Variable: "Ser Afectivamente Integrado"

Sus alumnos al terminar su curso sean más honestos.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Pregunta 30

Variable: "Ser Afectivamente Integrado"

Sus alumnos consideren que la persona es un fin en si misma y no puede ser sustituida por otro.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Pregunta 31

Variable: "Ser Afectivamente Integrado"

Sus alumnos consideren que todos los seres humanos tienen	1	2	3	4
---	---	---	---	---

calidad de personas.

Pregunta 32

Variable: "Ser Afectivamente Integrado" (desfavorable)

A sus alumnos sólo les importe conocer lo que los haga vivir con más tranquilidad 1 2 3 4

Pregunta 33

Variable: "Ser Responsablemente Libres"

A sus alumnos les importe conocer por qué son responsables de sí mismos. 1 2 3 4

Pregunta 34

Variable: "Ser Solidario"

Además de una sólida preparación académica, sus alumnos tengan la capacidad de mantener relaciones humanas en el campo de trabajo. 1 2 3 4

Pregunta 35

Variable: "Ser Solidario"

En la sociedad a la que probablemente nos encaminamos en México sus alumnos respeten el derecho de cada individuo a buscar su mejor desarrollo. 1 2 3 4

Pregunta 36

Variable: "Ser Solidario"

Sus alumnos se interesen por la ecología y hagan algo por tratar de preservarla. 1 2 3 4

La mayor parte de los profesores de mi departamento preparan sus cursos para que

Pregunta 37

Variable: "Ser Solidario" (desfavorable)

Sus alumnos consideren que el pluralismo sólo debe permitirse cuando se da entre personas inteligentes. 1 2 3 4

Pregunta 38

Variable: "Ser Solidario" (desfavorable)

Sus alumnos consideren que una persona que se esmera en su arreglo personal debe ser mejor tratada que una que no lo hace. 1 2 3 4

Pregunta 39

Variable: "Ser Solidario" (desfavorable)

Sus alumnos consideren que las personas se merecen consideración sólo si saben ganársela. 1 2 3 4

Pregunta 40

Variable: "Ser Afectivamente Integrado"

La mayoría de los profesores de mi departamento les parece que es difícil para sus alumnos contestar la pregunta ¿Cómo ser humano qué es lo que en definitiva puedo esperar?	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Pregunta 41

Variable: "Ser Responsablemente Libres"

Sus alumnos consideren que la universidad no sólo los prepara para trabajar sino para enfrentar la vida.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Pregunta 42

Variable: "Ser Responsablemente Libres"

sus alumnos se comprometan con los juicios de verdad que ellos mismos elaboraron.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Pregunta 43

Variable: "Ser Responsablemente Libres"

sus alumnos consideren que todos los hombres tienen derecho a la libertad.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Pregunta 44

Variable: "Ser Responsablemente Libres" (desfavorable)

sus alumnos consideren que pueden tener respeto con las personas aunque no sean justos con ellas.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Pregunta 45

Variable: "Ser Responsablemente Libres" (desfavorable)

sus alumnos consideren que es bueno aprovechar a algunas personas como medio para lograr su fin.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Pregunta 46

Variable: "Ser Solidario"

en la sociedad a la que probablemente nos encaminamos en México sus alumnos respeten el derecho de toda persona digna a encontrar un buen trabajo.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Pregunta 47

Variable: "Ser Solidario"

sus alumnos consideren que el respeto a la persona supone el ayudarle a alcanzar sus metas.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Pregunta 48

Variable: "Ser Solidario"

sus alumnos colaboren para que haya justicia en el país.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Pregunta 49

Variable: "Ser Solidario" (desfavorable)

A la mayor parte de los profesores de mi departamento no les importa que se fume en clase aunque a algunos alumnos les moleste
--

1 2 3 4

Esta primera versión del cuestionario fue leída por especialistas, tanto en cuestionarios como en Filosofía Educativa de la Ibero, quienes señalaron que algunas preguntas no eran adecuadas y que mejor se eliminaran, y con base en esas observaciones se diseñó el cuestionario para ser aplicado en la prueba piloto.

3.3.2. Aplicación de la prueba piloto

Con la finalidad de probar el instrumento y calcular su confiabilidad y validez, se realizó una prueba piloto con la participación de cinco expertos, entre quienes se incluyó a docentes de la Universidad Iberoamericana con experiencia en este tipo de instrumentos y/o en la Filosofía Educativa de la UIA.

La validez permitió conocer el grado de medición del instrumento y si solamente medía lo deseado. Ello a fin de contar con una medición que fuera significativa para la investigación (Thorndike y Hagen, 1989).

Esta validez del instrumento se realizó en dos niveles:

- Validez de contenido
- Validez de criterio

Para la validez de contenido se entregó a cada experto el cuestionario proporcionándole una explicación del trabajo, y se le solicitó que además de contestar el cuestionario tuviera la amabilidad de:

1. Comprobar la comprensión de las preguntas.
2. Ubicar las preguntas que suscitan rechazo o inhibición.
3. Revisar si las preguntas contenían o reflejaban la Filosofía Educativa.

Los expertos regresaron el cuestionario y a través de una entrevista se verificó su opinión acerca de los tres puntos planteados anteriormente.

Esta revisión permitió corroborar la validez del contenido tal y como lo expresan Hernández, Fernández y Baptista (2006:284): “la validez de expertos o *face validity*, la cual se refiere al grado en que aparentemente un instrumento de medición mide la variable en cuestión, de acuerdo con voces calificadas. Se encuentra vinculada a la validez de contenido y de hecho se consideró por muchos años como parte de ésta”.

Los resultados de la validez de contenido se presentan a continuación:

La prueba piloto consistió en 49 preguntas. La pregunta 44 no fue aprobada, debido a que varios de los expertos consideraron que no era clara.

44. La mayor parte de los profesores de mi departamento preparan sus cursos para que sus alumnos consideren que pueden tener respeto con las personas aunque no sean justos con ellas.

Las preguntas 5 y 7 no fueron aprobadas debido a que uno de los expertos consideró que cada una tenía un doble significado.

5. La mayor parte de los profesores de mi departamento toman acciones en sus cursos para que a sus alumnos en gran medida les interese conocer las posibilidades que la ciencia ofrece al ser humano.

7. La mayor parte de los profesores de mi departamento toman acciones en sus cursos para que sus alumnos en la sociedad a la que probablemente nos encaminamos en México, respeten el derecho de conservar el espacio privado a salvo de la manipulación de los medios de comunicación.

Las preguntas 37 y 39 no fueron aprobadas debido a que alrededor de la mitad de los expertos consideraron que eran un poco provocadoras y podrían suscitar algún rechazo por parte de los profesores.

37. Sus alumnos consideran que el pluralismo sólo debe permitirse cuando se da entre personas inteligentes.

39. sus alumnos consideran que las personas merecen consideración sólo si saben ganársela.

De las 44 preguntas que sí fueron aprobadas por los expertos, se consideró pertinente agrupar algunas de ellas para agilizar su aplicación dado que los expertos comentaron que revisar el cuestionario les hizo pensar un rato para contestarlo, y sólo dos de los expertos consideró que no obstante haber tenido tiempo que pensar sus respuestas, eso no les quitó mucho tiempo.

Para la validez de criterio, se consideró que la revisión de los cuestionarios que ya se habían aplicado en la Universidad Iberoamericana por parte de Bazdresch (1994) y Almada (1999), incluían un criterio semejante que mide si no exactamente la Filosofía Educativa, sí aspectos relacionados con alguna de las 5 variables y/o dimensiones especificadas en el instrumento.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (1999:236) en el momento de elaborar un cuestionario se debe de “corroborar que el cuestionario contenga en sus ítems todos los dominios de contenido que se han enunciado se deben medir”.

Con base en lo anterior se consideró que estas dos revisiones: la de los expertos y los cuestionarios ya aplicados en la Universidad Iberoamericana fueron de suma importancia en la etapa de construcción del cuestionario dado que uno de los principales retos es que aspectos controversiales y difíciles de medir den alguna luz de que se están midiendo como se dan en la opinión de los expertos.

Se puede determinar que en el caso que nos ocupa el cuestionario que se aplicó en la prueba piloto ha sido analizado por el equipo de expertos y responde a las variables o dimensiones de la Filosofía Educativa, por lo que se puede concluir que sí es significativo para aplicarse a una muestra.

Una vez obtenida la validez del instrumento se pasó a obtener la confiabilidad del mismo.

La confiabilidad se refiere a la preocupación por la validez interna del instrumento, es decir por la posibilidad que ofrece éste de controlar las variables. Es posible definirla como una propiedad de las medidas logradas con determinado instrumento. Pérez Serrano (1994), Se refiere al grado en que su aplicación repetida, al mismo sujeto y objeto, produce iguales resultados. O también se refiere a la consistencia de las puntuaciones obtenidas por los mismos individuos cuando son examinados con el mismo cuestionario.

La confiabilidad de un instrumento se puede determinar mediante diversas técnicas, todas utilizan fórmulas que producen coeficientes. Estos coeficientes pueden variar del 0 al 1, donde un coeficiente cero indica una nula confiabilidad y el uno representa el máximo.

El coeficiente que se utilizó en la presente investigación es el alfa de Cronbach, que se usa cuando para cada respuesta de un instrumento hay un rango de posibles respuestas por ítem o variable (ver Anexo 1).

Cuando se tenga un valor cercano al 1 del alfa de Cronbach, entonces se considerará que hay poco error en la medida de la variable y si el valor de alfa es más cercano a 0 significará que no es posible distinguir diferencias entre la apreciación de un profesor y otro.

En la variable: “Ser Creativo” salió un Alfa de .44, la cual es muy baja lo que refleja que deben revisarse las preguntas que se están haciendo para medir esta variable, lo cual influye en que limitan las conclusiones que se puedan obtener al respecto.

En la variable: “Ser Crítico” el alfa ya se puede considerar mejor y que sí puedan ser representativas las preguntas 0.645

La variable: “Afectivamente Integrado” tuvo el alpha más alto con .875 con esto se considera que el error al medir esta variable fue poco.

La variable: “Ser Responsablemente Libres” fue de 0.60 también podría considerarse aceptable.

También la variable: “Ser Solidario” tuvo un valor de alpha de Cronbach de 0.777 considerándose aceptable. Con la medida de confiabilidad utilizada se observó que 4 de las cinco variables evaluadas son aceptables mientras que “Ser Creativo” debe de ser revisada.

Podemos concluir que el Instrumento para el diagnóstico de las actividades que los profesores realizan en clase en relación con Filosofía Educativa de la Ibero es un instrumento válido y fiable que puede aplicarse a una muestra.

3.3.3. Resultados de la prueba piloto

Como primer acercamiento a la información se obtuvo un promedio de cada uno de los reactivos aplicados y luego se agruparon por variables obteniéndose un promedio por cada variable teniéndose los siguientes resultados:

Variable
"Ser
Creativo"
2.6

Variable:
"Ser
Crítico".
2.9

Variable: "Ser
Afectivamente
Integrado"
2.8

Variable: "Ser
Responsablemente
Libres"
2.8

Variable: "Ser
Solidario"
3.1

Como puede observarse la variable en la que más se llevan acabo acciones dentro del aula es "Ser Solidario", mientras que la menor fue "Ser Creativo". Lo cual es muy sorprendente porque se considera que una de las principales características con las que cuenta un estudiante de la Universidad Iberoamericana es la creatividad, además de ser uno de los aspectos con cuyo estímulo debe estar más comprometido el profesor. La solidaridad aparece como un aspecto en el cual se puede estar de acuerdo o no.

Sin embargo dado el valor del alpha de Conbrach es importante como ya se mencionó revisar las preguntas para corroborar si las conclusiones obtenidas se pueden respaldar con más firmeza. Podría también considerarse que las variables "Ser Afectivamente Integrado" y "Responsablemente Libre" están altamente relacionadas, pero esto requiere de un análisis de relación entre las preguntas de dicha variable.

Con base en la escala establecida se interpreta que en las cinco variables estudiadas, los profesores están de acuerdo en que la mayoría de ellos en su departamento realizan acciones encaminadas a la aplicación de los aspectos considerados en el cuestionario. En el cual se incluyó una hoja para preguntar los años de docencia que tenían los profesores en la universidad y el número de cursos que han recibido sobre los temas del método educativo: filosofía educativa, guías de estudio, portafolios y método dialógico.

La intención era observar si el estar más años en la Universidad influye o no en su apreciación sobre la situación, así también si llevar cursos sobre la filosofía influye en su apreciación sobre la situación estudiada. Con esto se intentaría identificar si existen factores de confusión que estén afectando las respuestas dadas.

3.4 Selección de la muestra y aplicación del cuestionario

Para la determinación del tamaño de la muestra se realizó un muestreo aleatorio simple, dado que en este tipo todas y cada una de las unidades del universo, esto es todos los profesores de la Universidad Iberoamericana que dieron clase en el periodo de otoño del 2001, tienen la misma probabilidad de ser incluidos en la muestra.

Se hizo el muestreo simple estratificado considerando los dos tipos de profesores que hay en la Universidad: de asignatura y de tiempo completo, estableciéndose los siguientes dos estratos:

Estrato	Tamaño
1 Profesores asignatura	1354
2 Profesores tiempo completo	288

El tamaño de la muestra se obtuvo con la siguiente fórmula

$$n = \frac{(N_1s_1 + N_2s_2)^2}{N^2 \frac{B^2}{4} + N_1s_1^2 + N_2s_2^2}$$

Considerando un error máximo permitido $B=.265$

Con base en la prueba piloto se estima que el valor máximo de $s= 1.36$ para los dos estratos se obtiene:

$$n= 155$$

Realizando una asignación proporcional al tamaño para cada estrato, ya que suponemos que las varianzas de ambos estratos son iguales, así como el costo del muestreo, se tiene:

$$n_1=128$$

$$n_2=27$$

La muestra que se aplicó fue:

$$n = 133$$

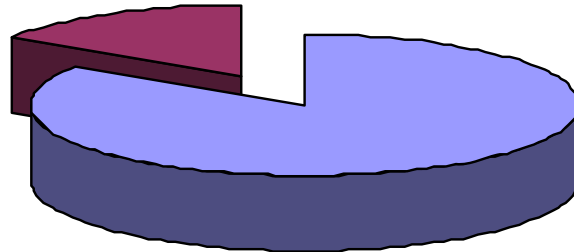
$$n_1 = 112 \quad 84\%$$

$$n_2 = 21 \quad 16\%$$

La distribución que se obtuvo según los estratos establecidos en un principio de profesores de asignatura y de tiempo se presenta en la siguiente gráfica.

Gráfica No. 1
MUESTRA DE 133 PROFESORES DE LA
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA ENCUESTADOS
EN OTOÑO 2001

profesores de
tiempo , 21, 16%

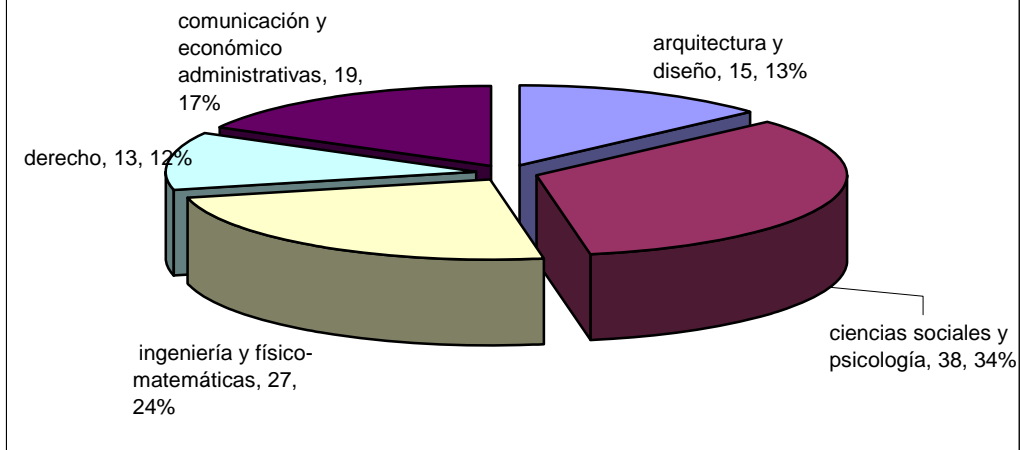


profesores de
asignatura ,
112, 84%

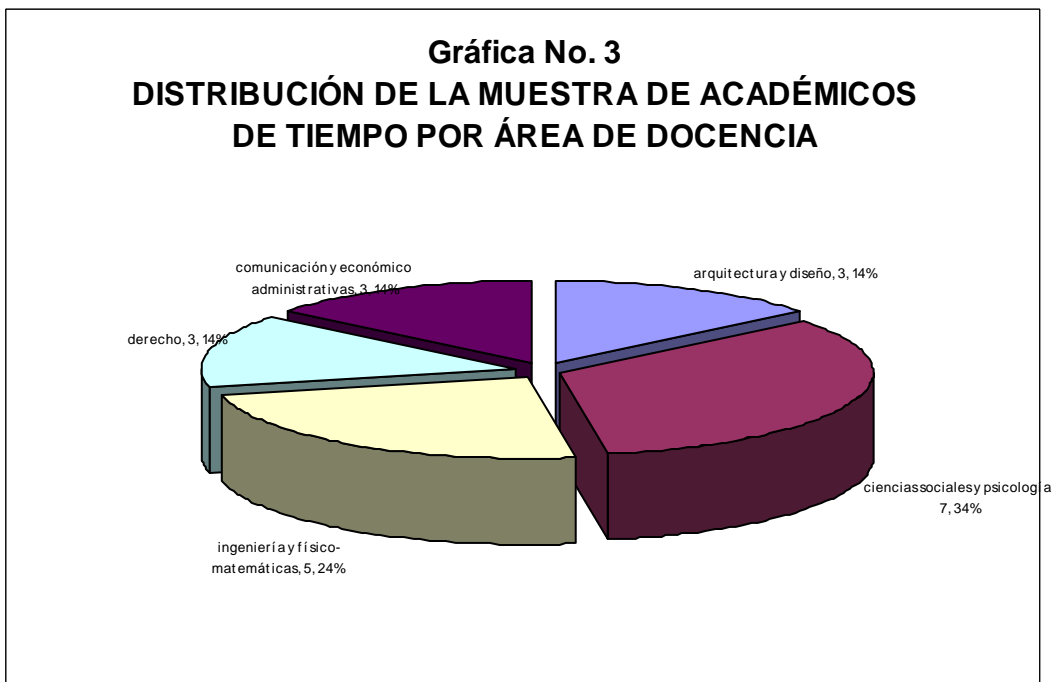
Otros estratos considerados en la muestra fueron: el área de docencia, sí los académicos habían tomado al menos un curso de Filosofía Educativa, y los años de dar clases en la UIA.

En relación con el área de docencia se realizó una división de 5 áreas en las cuales tanto los académicos de tiempo como los de asignatura quedaron distribuidos de una forma equilibrada, lo que permitió hacer ciertas comparaciones para observar si existen diferencias significativas entre las apreciaciones que tienen los profesores en función del área en la que están desempeñando su labor docente. La distribución de la muestra por área se muestra en la gráfica 2 para los profesores de asignatura y en la gráfica 3 para los profesores de tiempo.

Gráfica No. 2
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE ACADÉMICOS
DE ASIGNATURA POR ÁREA DE DOCENCIA



Gráfica No. 3
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE ACADÉMICOS
DE TIEMPO POR ÁREA DE DOCENCIA



Para la aplicación de la encuesta se hizo una introducción donde se presentaba el objetivo de la medición y se les agradecía de antemano su participación, además se les informaba lo que se iba a hacer con la información recabada.

Estimado profesor:

Por este medio me permito solicitar su colaboración para llevar a cabo un trabajo de tesis, el cual forma parte de un proyecto de investigación sobre Calidad en la Educación que se lleva a cabo entre la Maestría en Ingeniería de Calidad. Este proyecto cuenta con el apoyo del Programa de Investigación de la Universidad Iberoamericana

Realiza este trabajo de investigación la alumna María Luisa López Alvarez, del programa de la Maestría en Ingeniería de la Calidad, con el objetivo de analizar la posible asociación entre la opinión que tiene el profesor sobre la factibilidad de aplicar en su clase los aspectos considerados en la Filosofía Educativa de la Ibero y las evaluaciones del SEPE-1 que realizan los alumnos.

Le pedimos a usted de la manera más atenta su ayuda para dicho trabajo que sólo es con fines de investigación, y tener la amabilidad de contestar el cuestionario anexo, dándonos la oportunidad de hacer su asociación estadística con los resultados que arroje la aplicación del SEPE-1 a su grupo.

Le agradecemos su colaboración

Licenciada Maria Luisa López Alvarez

La encuesta quedó conformada en dos partes. Una primera en la que se consignaron los datos relativos a su categoría de profesor de tiempo o de asignatura de la Universidad Iberoamericana y los cursos recibidos de Filosofía Educativa.

Profesor de Tiempo. _____

Profesor de Asignatura. _____

Años de dar clases en la UIA _____

Ha recibido cursos o pláticas sobre:

Filosofía Educativa de la Ibero

No

Si

¿Cuántos? _____

Guía de estudios				
No	Si	¿Cuántos? _____		
Portafolio				
No	Si	¿Cuántos? _____		
Le interesaría tener mayor información sobre estos aspectos. _____				
Alguno en particular. _____				

En la segunda parte está un listado de 24 proposiciones que el profesor debía contestar encerrando en un círculo las siguientes opciones.

Con base en el artículo de Eli P. Cox III (1980:407-422), se decidió usar una escala de 5 puntos, como se presenta a continuación.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

Quedando la encuesta final diseñada de la siguiente forma:

Cuestionario				
Instrucciones:				
Por favor utilice la siguiente escala para indicar si está:				
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5
<p>Basado en su experiencia como docente y en lo que usted ha captado en el trato con otros colegas de su área considera factible que los profesores en sus cursos puedan llevar a cabo acciones para que sus alumnos</p>				

1	Adquieran habilidad para identificar información relevante no vista en clase, es decir que usted les pueda pedir trabajos o exámenes que puedan resolver aunque los temas no hayan sido estudiados en clase.	1	2	3	4	5
----------	--	---	---	---	---	---

2	Estén interesados en cuestionar y examinar los argumentos o textos que ven en clase y no lo acepten solo porque lo dijo el profesor.	1	2	3	4	5
----------	--	---	---	---	---	---

3	Hagan conciencia de que la Universidad no sólo los prepara para trabajar sino que les da bases para enfrentar la vida.	1	2	3	4	5
----------	--	---	---	---	---	---

4	Sean firmes en sus convicciones, tengan seguridad como personas y no se vean afectados por diversas opiniones.	1	2	3	4	5
----------	--	---	---	---	---	---

5	Se interesen por la ecología y hagan algo por tratar de preservarla.	1	2	3	4	5
----------	--	---	---	---	---	---

6	Elaboren nuevos productos o sistemas diferentes a los acostumbrados, piensen diferente, vean más allá de lo cotidiano.	1	2	3	4	5
----------	--	---	---	---	---	---

7	Además de una sólida preparación académica, tengan la capacidad de comprender el futuro de la vida en México, se interesen por identificar aspectos que afectan el bienestar de la sociedad mexicana.	1	2	3	4	5
----------	---	---	---	---	---	---

8	Al terminar el curso se muevan en un ámbito de mayor honestidad su seguridad como personas y como profesionistas les permita desenvolverse honestamente.	1	2	3	4	5
----------	--	---	---	---	---	---

9	Identifiquen la relación que existe entre lo que han aprendido, su conciencia personal y su entorno, es decir que consideren que la aplicación de lo aprendido tiene implicaciones en su medio.	1	2	3	4	5
----------	---	---	---	---	---	---

Por favor utilice la siguiente escala

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

Basado en su experiencia como docente y en lo que usted ha captado en el trato con otros colegas de su área considera factible que los profesores en sus cursos puedan llevar a cabo acciones para que sus alumnos

10	Colaboren para que haya justicia en el país.	1	2	3	4	5
11	Den sus propias opiniones en relación a lo aprendido.	1	2	3	4	5
12	Hagan uso responsable de la libertad, sean responsables de sus actuaciones.	1	2	3	4	5
13	Imaginen ambientes y situaciones diferentes a los que los rodean.	1	2	3	4	5
14	Le otorguen relevancia a entender los conocimientos o conceptos que aprenden.	1	2	3	4	5
15	Les importe conocer el sentido y valor de la vida humana.	1	2	3	4	5
16	Perciban que la persona vale por sí misma y no puede ser sustituida por otra.	1	2	3	4	5
17	Propongan soluciones aunque parezcan que están fuera de contexto.	1	2	3	4	5
18	Respeten en la sociedad el derecho de cada individuo a buscar su mejor desarrollo.	1	2	3	4	5
19	Resuelvan tareas usando información no vista en clase.	1	2	3	4	5
20	Se comprometan con los juicios de verdad que ellos mismos elaboraron.	1	2	3	4	5
21	Tengan la capacidad de relacionar los conocimientos de la carrera con los valores de las personas.	1	2	3	4	5
22	Tengan puntos de vista individuales en los que crean y actúen en consecuencia.	1	2	3	4	5
23	Tomen conciencia de las consecuencias que puedan implicar las acciones que elijan realizar.	1	2	3	4	5
24	Además de su formación académica, sean capaces de mantener buenas relaciones humanas en el campo de trabajo.	1	2	3	4	5

Para aplicar el cuestionario se contrataron a los mismos encuestadores que aplicaban el SEPE-1, por dos razones: para que no se le quitara tiempo al profesor y en el momento en que su grupo estaba contestando el cuestionario del SEPE-1 tuviera tiempo de responder este cuestionario; y porque era personal que ya tenía experiencia en aplicar cuestionarios y en la dinámica de la Universidad Iberoamericana.

Aquí se recibió un gran apoyo por parte del maestro Humberto Rivera Navarro, asistente de Vicerrectoría. Y en forma coordinada con él en el lapso de aplicación del SEPE-1 se pudo levantar el cuestionario para el diagnóstico de la aplicabilidad de la Filosofía Educativa de la Ibero, lo cual dio oportunidad de hacer el cruce del semestre de otoño del 2001 de la percepción del profesor con la percepción de su grupo.

3.5. Selección de las preguntas del SEPE – 1

Otra importante ayuda que se obtuvo por parte del área del asistente de la Vicerrectoría, fue la información sobre los lineamientos del SEPE-1 y los resultados de las evaluaciones por grupo en base a la muestra ya seleccionada.

Para cada una de las 5 dimensiones que se utilizaron para el desarrollo de la encuesta se relacionaron algunas de las preguntas que se aplican en el SEPE-1, las cuales quedaron de la siguiente forma:

Cuadro 6
 Concentrado de las preguntas elaboradas para la encuesta y las seleccionadas
 del SEPE -1 por dimensión

DIMENSIONES	PREGUNTAS DE LA ENCUESTA PARA IDENTIFICAR HASTA QUÉ NIVEL LOS ACADÉMICOS CONSIDERAN FACTIBLE APLICAR LA FILOSOFÍA EDUCATIVA DE LA IBERO	PREGUNTAS DEL SEPE-1
<p>“Ser Creativo”. La capacidad que tiene el hombre de imprimir a su acción la forma que nace de su propia, insustituible personalidad.</p>	<p>1. Adquieran habilidad para identificar información relevante no vista en clase, es decir que usted les pueda pedir trabajos o exámenes que puedan resolver aunque los temas no hayan sido estudiados en clase. 6. Elaboren nuevos productos o sistemas diferentes a los acostumbrados, piensen diferente, vean más allá de lo cotidiano. 13. Imaginen ambientes y situaciones diferentes de los que los rodean. 17. Propongan soluciones aunque parezcan que están fuera de contexto. 19.- Resuelvan tareas usando información no vista en clase.</p>	<p>2. El profesor promovió que los estudiantes expresaran sus ideas o cuestionamientos.</p>
<p>“Ser Crítico”. La capacidad que tiene el hombre de reconocer la verdad y afirmarla como tal sabiendo por que motivos, siendo consciente de los límites que tienen las propias afirmaciones y abrirse así a la posibilidad de progresar.</p>	<p>2. Estén interesados en cuestionar y examinar los argumentos o textos que ven en clase y no lo acepten solo porque lo dijo el profesor. 7. Además de una sólida preparación académica, tengan la capacidad de comprender el futuro de la vida en México, se interesen por identificar aspectos que afectan el bienestar de la sociedad mexicana. 11. Den sus propias opiniones en relación a lo aprendido. 14. Le den relevancia a entender los conocimientos o conceptos que aprenden. 23. Tomen conciencia de las consecuencias que puedan implicar las acciones que elijan realizar.</p>	<p>1. El profesor propició que los alumnos hicieran preguntas cuando era evidente que algo no quedaba claro. 25. Razono y reflexiono cuando hago mis tareas, proyectos o exámenes.</p>

<p>“Ser Afectivamente Integrado”. No vivir atormentado por los conflictos entre las diversas fuerzas y pasiones que se agitan en nuestro interior ni ser insensible a la emoción del afecto y el esplendor de la realidad.</p>	<p>4. Sean firmes en sus convicciones, tengan seguridad como personas y no se vean afectados por diversas opiniones. 8. Al terminar el curso se muevan en un ámbito de mayor honestidad su seguridad como personas y como profesionistas les permita desenvolverse honestamente. 12. Hagan un uso responsable de la libertad, sean responsables de sus actuaciones. 15. Les importe conocer el sentido y valor de la vida humana. 16. Perciban que la persona vale por sí misma y no puede ser sustituida por otra. 21. Tengan la capacidad de relacionar los conocimientos de la carrera con los valores de las personas.</p>	<p>14. En este curso tuve la oportunidad de reflexionar sobre valores profesionales y/o valores humanos.</p>
<p>”Ser Responsablemente Libres”. La capacidad del hombre de escoger algo porque lo quiere como lo más importante y valioso entre otras opciones.</p>	<p>3. Hagan conciencia de que la Universidad no sólo los prepara para trabajar sino que les da bases para enfrentar la vida. 20. Se comprometan con los juicios de verdad que ellos mismos elaboraron. 22. Tengan puntos de vista individuales en los que crean y actúen en consecuencia</p>	<p>4. El profesor promovió que los estudiantes pensaran por sí mismos. 13. Este curso me ayudó en mi formación profesional y/o personal.</p>
<p>“Ser Solidario”. Saber que todos estamos vinculados con los demás y somos corresponsables del bien de todos.</p>	<p>5. Se interesen por la ecología y hagan algo por tratar de preservarla. 9.- Identifiquen la relación que existe entre lo que han aprendido, su conciencia personal y su entorno, es decir que consideren que la aplicación de lo aprendido tiene implicaciones en su medio. 10. Colaboren para que haya justicia en su país. 18.- Respeten en la sociedad el derecho de cada individuo a buscar su mejor desarrollo. 24. Además de su formación académica, sean capaces de mantener buenas relaciones humanas en el campo de trabajo.</p>	<p>26. Procuero tener una buena relación con el profesor.</p>

En el siguiente capítulo se hace el análisis estadístico de la información que se obtuvo con la aplicación de la encuesta y la relación que se hizo con las preguntas del SEPE-1 que se había aplicado en el grupo del profesor encuestado.

También se toman en cuenta las consideraciones vertidas en el apartado “1.5. Haberes y deberes en torno a la calidad de la educación”, donde se establecía como una preocupación expresada por expertos en evaluación de la calidad de la educación, que falta centrarse más en la misión y los fines de la Institución educativa, para lo cual se tomó como base la Filosofía Educativa de la Universidad Iberoamericana para elaborar la encuesta que se aplicó.

Debido a ser un tema complejo no resultó fácil elaborar la encuesta, pero se buscó aprovechar las experiencias alrededor del tema. Con base en los conceptos fundamentales se tomaron cuestionarios anteriores aplicados y validados en la misma UIA, así como las opiniones vertidas por expertos del tema (la entrevista y artículos del ex rector Armando Rugarcía y profesores expertos en Filosofía Educativa de la UIA).

Dos ventajas se obtuvieron al realizar la revisión profunda de los trabajos ya aplicados en la UIA: Las dimensiones definidas sí tenían una aplicabilidad en estudios ya realizados; y a otra es que se pudo corroborar que sí es un tema importante de estudio para la UIA.

La prueba piloto arrojó información importante a través de las opiniones de los expertos que permitieron determinar las preguntas que sería conveniente eliminar, y a la vez permitió ver que la encuesta diseñada si cumplió con los requisitos de validez y confiabilidad que se deben cuidar en un trabajo de investigación.

CAPITULO 4 RESULTADOS

En el presente capítulo se utilizan las siguientes herramientas estadísticas: análisis exploratorio; análisis de ANOVA; y análisis de prueba de hipótesis. Para la obtención de resultados se hizo un análisis exploratorio, luego el ANOVA como base para realizar un análisis de prueba de hipótesis que permitiera asociar las respuestas de los profesores con la de los alumnos.

Con el análisis exploratorio se eliminaron tres cuestionarios porque sus respuestas daban puntos aberrantes. Después con una regresión se observó que no era muy fuerte la asociación entre las respuestas de los profesores y la de los alumnos, por lo que se decidió hacer otro tipo de discernimiento para poder relacionar la percepción de los profesores y alumnos en torno a la aplicación de las dimensiones de la Filosofía Educativa estudiadas en las prácticas docentes.

Se decidió utilizar la verificación de hipótesis para lo cual se hicieron las pruebas de normalidad correspondientes y también se aplicó la ANOVA, observando que no había diferencias significativas entre las áreas disciplinares.

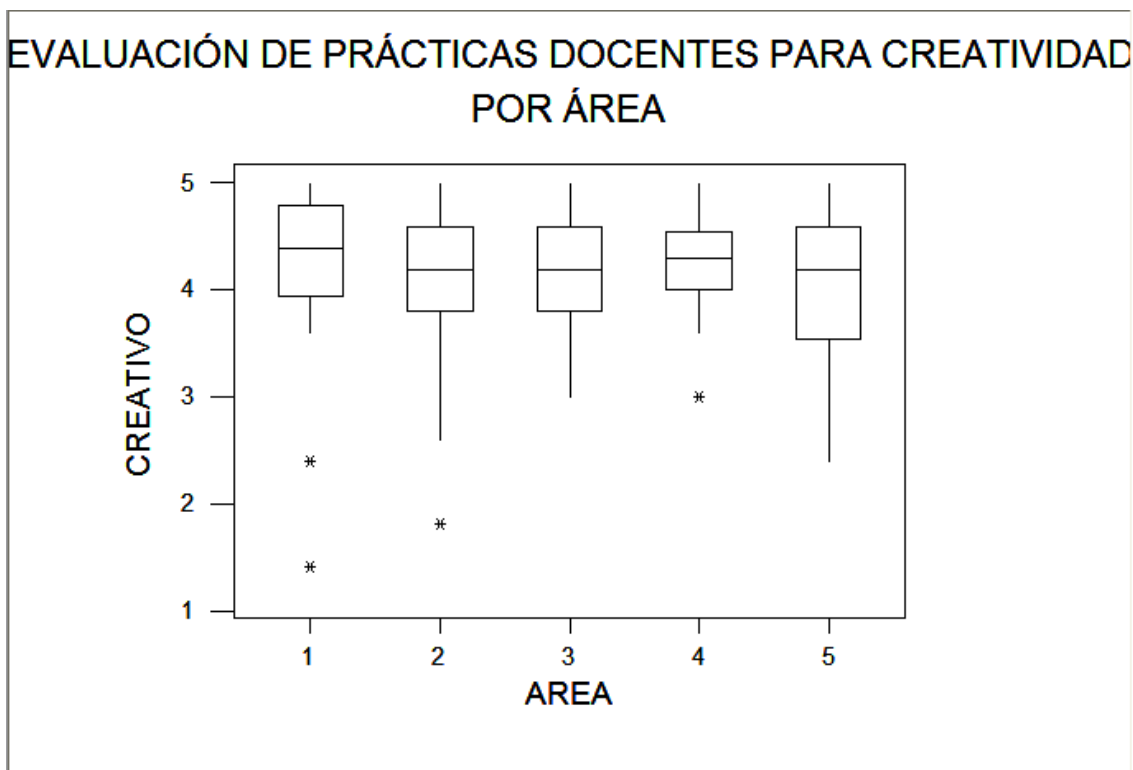
4.1. Análisis estadístico

El análisis estadístico se inició con una interpretación exploratoria a través de la elaboración de gráficas de caja que permitieron identificar aquellos puntos aberrantes que debían ser eliminados para no influir en la interpretación del análisis de los datos.

Del análisis exploratorio con las gráficas de caja se identificó que había 5 cuestionarios daban valores muy alejados del promedio de las respuestas de los profesores, razón por la cual tuvieron que ser eliminados

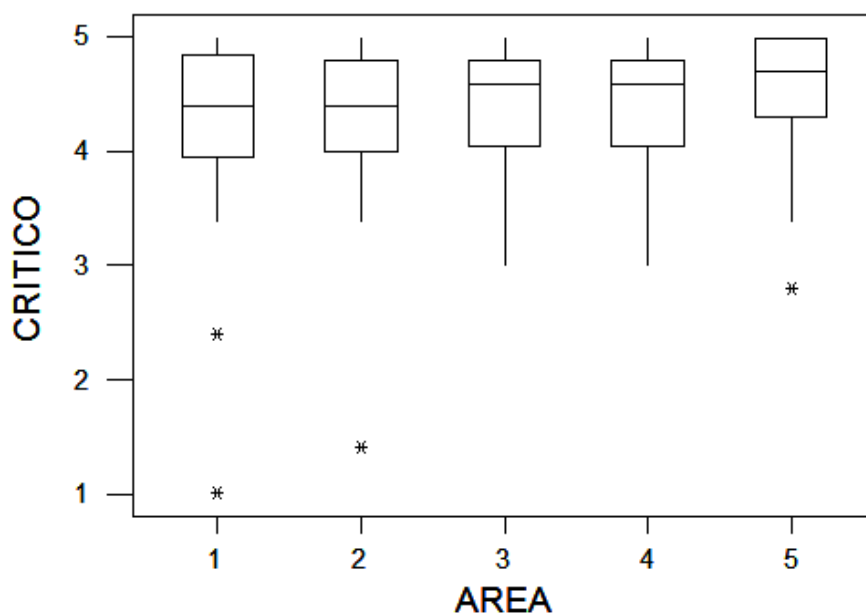
Se ponen sólo dos cuadros como ejemplo del uso de las gráficas de caja o Boxplot: la gráfica No.4 en la dimensión de “Ser Creativo” y la No. 5 en la dimensión de “Ser Crítico” en las que con el uso de Minitab se identificaron puntos aberrantes que fueron eliminados. Sólo se ponen dos gráficas que servirán como referencia, ya que al hacerse las otras correspondientes se pudo asegurar que efectivamente esos eran puntos que debían eliminarse, ya que siempre correspondieron a los 5 cuestionarios arriba mencionados.

Gráfica 4



Gráfica 5

EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES PARA CRITICIDAD POR ÁREA

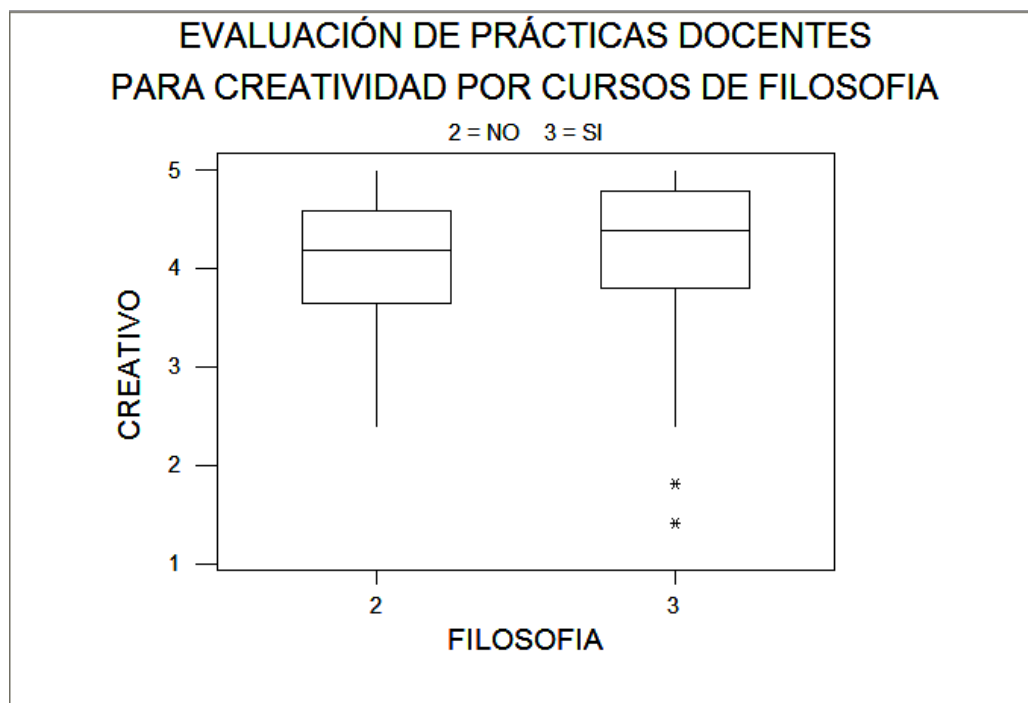


Otra información que arrojaron las gráficas de caja fue que los académicos de la UIA en promedio dieron una calificación de mayor a 3, lo que puede interpretarse que en general estaban de acuerdo en la aplicación de la factibilidad de aplicar la Filosofía Educativa, y en otras ocasiones su respuesta estuvo en 5; esto es, totalmente de acuerdo en la factibilidad de que en las prácticas docentes se apliquen los planteamientos de la Filosofía Educativa.

En donde se identificaron algunas diferencias entre las respuestas de los académicos fue en los que sí habían tomado cursos de Filosofía Educativa y los que no. Se observó que los profesores que habían tomado cursos de filosofía tenían un promedio más alto en su apreciación de la práctica de la creatividad en

sus cursos, a diferencia de la que tenían los profesores que no tenían cursos de Filosofía Educativa. Sin embargo esta se consideró una apreciación muy general y se llevará a cabo otro tipo de análisis, que genere mayor información que la del exploratorio.

Gráfica N 6



Se realizaron las gráficas para cada dimensión en relación con cada uno de los aspectos que se habían determinado como características de la muestra, como fueron áreas de docencia y años de dar clases en la UIA, se observó que en un análisis descriptivo no son muy grandes las diferencias, pero igual que como se explicó en el párrafo anterior se hará un análisis estadístico más profundo.

Uno de los objetivos del cuestionario fue identificar que tan factible consideraban los académicos de la Universidad Iberoamericana que se pudieran tomar acciones en las clases impartidas para operativizar la Filosofía Educativa de la Institución.

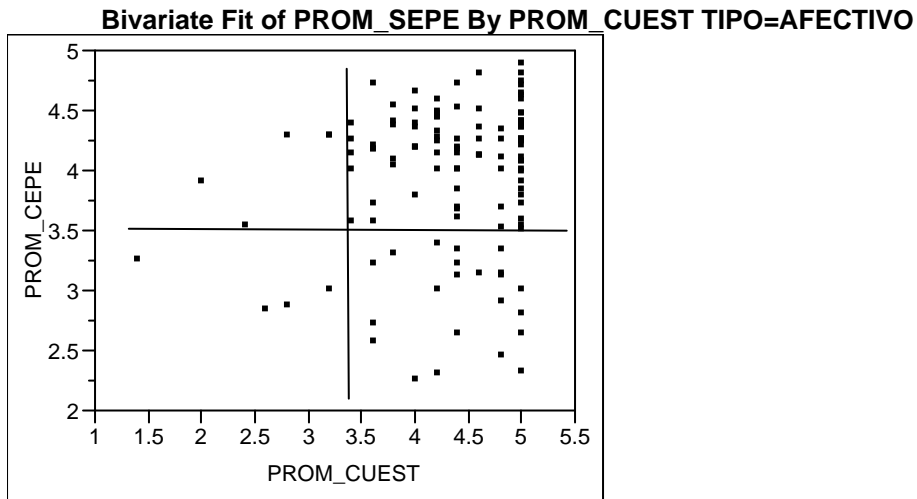
En base a la escala de 1 a 5 que se dio a conocer en el capítulo anterior al presentar el cuestionario,

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

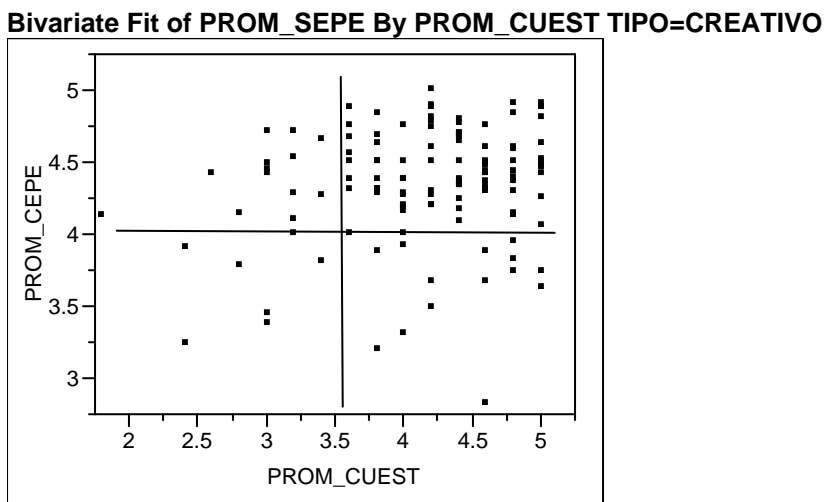
Se obtuvo que en promedio los académicos estuvieron De acuerdo y Totalmente de acuerdo en que era factible llevar a cabo acciones en sus prácticas docentes para operativizar las 5 dimensiones en estudio, obteniéndose los siguientes promedios: 4.12 en creatividad, 4.37 en criticidad, 4.20 en solidaridad, 4.30 en integración y 4.34 en responsablemente libre (ver gráfica).

Con el objetivo de analizar si existía una posible asociación entre la opinión que tiene el profesor sobre la factibilidad de aplicar en su clase los aspectos considerados en la Filosofía Educativa de la Ibero y las evaluaciones del SEPE que realizan los alumnos, se llevaron a cabo regresiones por cada variable que se presentan en las siguientes gráficas.

Gráfica 7
Análisis de regresión de la Encuesta y las preguntas del SEPE-1 por la dimensión
“Ser Afectivamente Integrado”

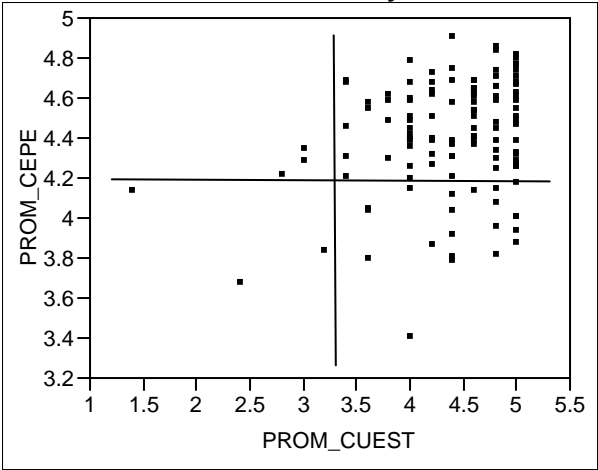


Gráfica 8
Análisis de regresión de la Encuesta y las preguntas del SEPE-1 por la dimensión
“Ser Creativo”



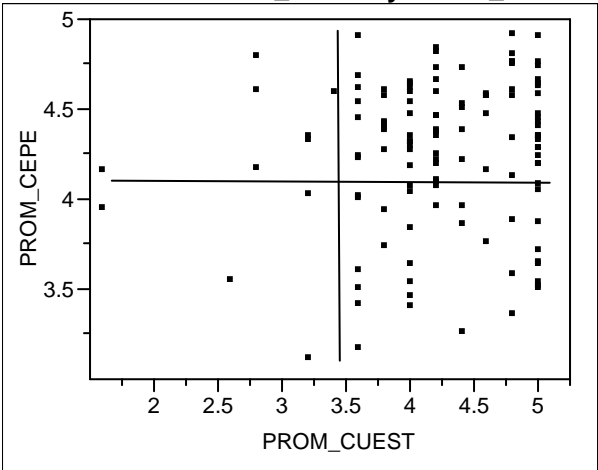
Gráfica 9
Análisis de regresión de la Encuesta y las preguntas del SEPE-1 por la dimensión
"Ser Crítico"

Bivariate Fit of PROM_SEPE By PROM_CUEST TIPO=Critico



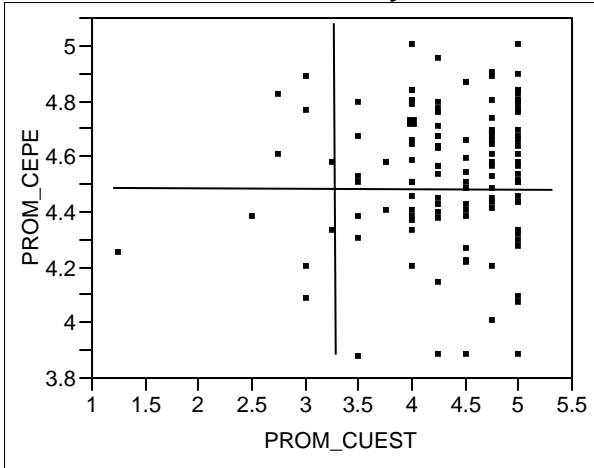
Gráfica 10
Análisis de regresión de la Encuesta y las preguntas del SEPE-1 por la dimensión
"Ser Responsablemente Libre"

Bivariate Fit of PROM_SEPE By PROM_CUEST TIPO=RI



Gráfica 11
Análisis de regresión de la Encuesta y las preguntas del SEPE-1 por la dimensión
“Ser Solidario”

Bivariate Fit of PROM_SEPE By PROM_CUEST TIPO=SOLIDARIO



Si bien a través de las regresiones se observó que no hubo una relación muy directa entre las respuestas que los alumnos expresaron en la SEPE1 y las de los maestros en el cuestionario que se aplicó, es importante resaltar que este no es el tema central de este trabajo, solo se realizó como sugerencia de un maestro para que se utilizaran más técnicas estadísticas.

La propuesta central es ver si los alumnos tienen una apreciación igual a la de los profesores, o si los alumnos perciben que la aplicación de la filosofía en la práctica docente es en menor medida a lo que el profesor percibe o todo lo contrario, el alumno la percibe en mayor medida que la apreciación del profesor.

Bajo este contexto se buscó el estadístico que nos permitiera hacer esta relación y se eligió el correspondiente a la prueba de hipótesis, siendo esta un instrumento de validación de una cierta teoría a partir de unos datos. Los resultados de la prueba de hipótesis se presentan en el apartado 3.7 de este capítulo.

Para tener mayores elementos para aplicar la prueba de hipótesis se llevó a cabo el análisis de ANOVA, con el cual se tomó la determinación de que no era indicado hacer diferenciación por área en cuanto a las respuestas de los profesores.

Se llevaron a cabo los siguientes pasos para comprobar los supuestos del ANOVA.

- ➔ Las poblaciones tienen la misma varianza
- ➔ Muestras de poblaciones normales
- ➔ Los errores o residuos siguen una distribución normal con media cero y varianza constante

Estos pasos se aplicaron a las cinco variables estudiadas

Ser Creativo

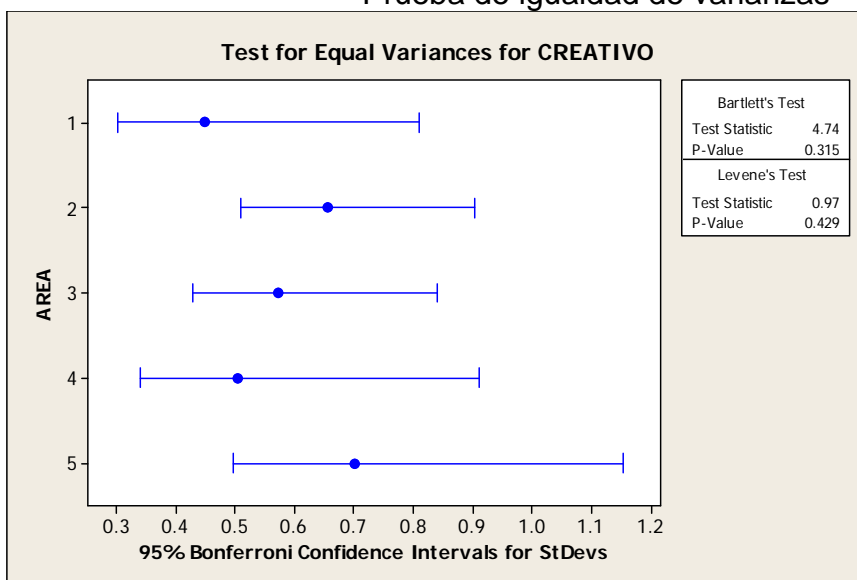
Ser Crítico

Ser Integrado

Ser Solidario

Ser Responsablemente Libre.

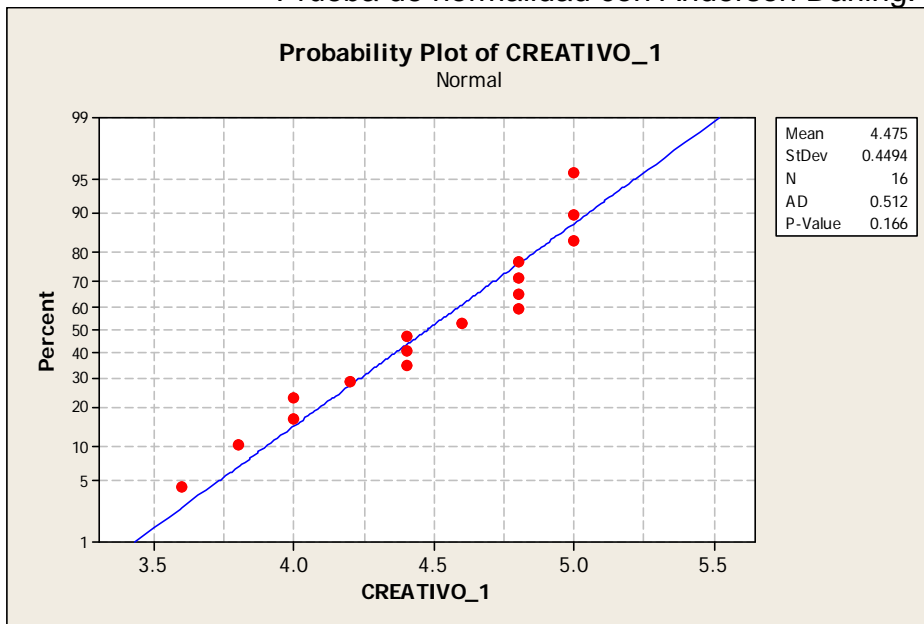
Gráfica 12
Prueba de igualdad de varianzas



Como p es mayor a 0.05, las varianzas no son diferentes y esto se determinó para las cinco variables. Para la prueba de normalidad se utilizaron en mayor medida las pruebas de Anderson Darling y Ryan–Joiner y sólo para un caso específico se utilizó la de Kolmogorov Smirnov

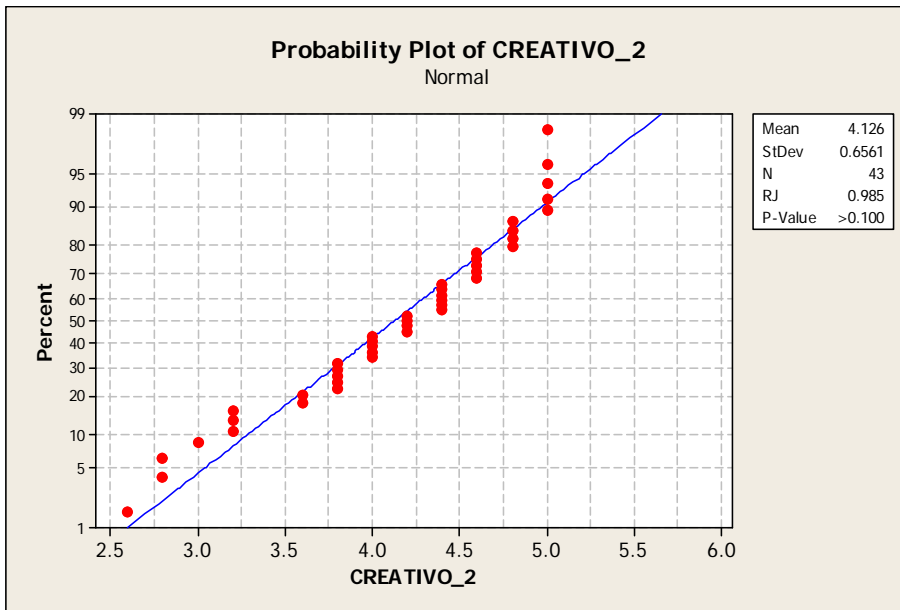
Aquí se presentan algunos ejemplos de lo que se obtuvo:

Gráfica 13
Prueba de normalidad con Anderson Darling.



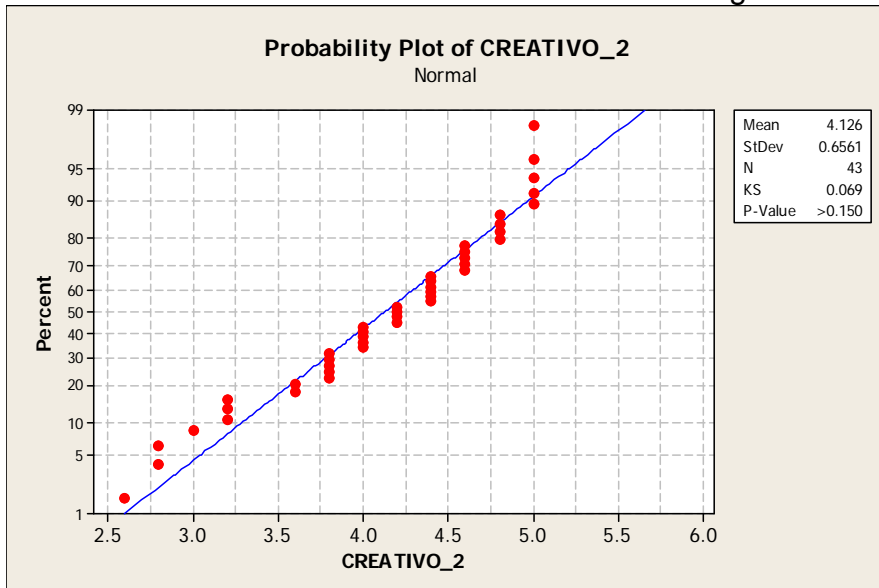
P > 0.05, es normal con Anderson Darling

Gráfica 14
Prueba de normalidad con Ryan-Joiner



Con la prueba de Ryan – Joiner $P > 0.05$, datos normales

Gráfica 15
Prueba de normalidad con Kolmogorov Smirnov



Con la prueba de Kolmogorov Smirnov $P > 0.05$, datos normales

Este mismo análisis se hizo para cada variable por cada área

Arquitectura y diseño

Ciencias sociales y Psicología

Ingeniería y Física matemáticas

Derecho

Comunicación y Económico administrativo

Identificándose que todas las muestras fueron con distribución normal

Al aplicar la ANOVA para las variables de Ser Creativo, Ser Crítico, Ser Integrado, Ser Responsablemente Libre, se obtuvo:

$P > .05$ donde p no es significativo y las medias no son diferentes.

Sólo en el caso de la variable Ser Solidario se obtuvo

$P < .05$ donde p es significativo y las medias son iguales

Con la Prueba Tukey se obtuvo que para el caso de la variable Ser Solidario:

El cero pertenece al intervalo de confianza las medias no son diferentes.

Bajo estos hallazgos se pasó a desarrollar la prueba de hipótesis para el cuestionario en general.

4.2 Resultados

Se hizo un primer acercamiento obteniendo los promedios para observar que tan factible era que los profesores en sus cursos puedan llevar a cabo acciones en relación a las variables establecidas.

Donde μ_0 es el promedio de las evaluaciones de los alumnos a cada uno de los profesores muestreados. Por cada grupo se seleccionaron las preguntas del SEPE que correspondían a cada una de las 5 variables determinadas y para cada una de estas variables se hizo una corrida por profesor en total 5 corridas por docente.

Se estableció como valor de significancia $p < 0.05$ en este sentido cuando el valor de p era mayor a 0.05 se aceptó la hipótesis nula y se le designó la connotación de igual.

Cuestionario no. 7

One-Sample T: 4.8

Test of $\mu = 4.8$ vs $\mu \neq 4.8$

Variable	N	Mean	StDev	SE Mean
4.8	6	4.833	0.258	0.105

Variable	95.0% CI	T	P
4.8	(4.562, 5.104)	0.32	0.765

P es mayor a 0.05 por lo tanto se acepta la hipótesis nula.

Ser Crítico			
decisión	media	T	P
igual	4.80	0.32	0.765

Al determinarse con el valor $p > 0.05$ que se acepta la hipótesis nula entonces se determinó que no hay diferencia en la media del cuestionario que contestó el profesor y la media del SEPE que contestó el alumno.

One-Sample T: 3.8

Test of $\mu = 3.8$ vs $\mu \neq 3.8$

Variable	N	Mean	StDev	SE Mean
3.8	6	4.833	0.408	0.167

Variable	95.0% CI	T	P
3.8	(4.405, 5.262)	6.20	0.002

P es menor a 0.05 por lo tanto se rechaza la hipótesis nula.

Cuestionario 7

Ser Creativo			
decisión	media	T	P
mayor	3.80	6.20	0.002

Cuando es rechazada la hipótesis nula entonces se determina que si existe diferencia entre la media del cuestionario que contestó el profesor y la media del SEPE que contestó el alumno, pero aquí además se revisó si está diferencia era mayor o menor a la media del profesor que era la base de estudio.

En este caso en el cuestionario 7 en la variable “Ser Creativo”, se obtuvo que el valor de la media del cuestionario contestado por el profesor fue de 3.8 y la media de las respuestas de los alumnos fue de 4.83 y ya validado con la prueba t y el valor p se tomó la decisión de establecer que es mayor la apreciación de lo que el alumno observó como la aplicación del “Ser Creativo” en clase en relación a lo que el profesor tiene de apreciación de que se aplica la variable de Ser creativo en clase

One-Sample T: 4.2

Test of mu = 4.2 vs mu not = 4.2

Variable	N	Mean	StDev	SE Mean
4.2	6	4.833	0.258	0.105

Variable	95.0% CI	T	P
4.2	(4.562, 5.104)	6.01	0.002

Responsablemente libre			
decisión	media	T	P
mayor	4.20	6.01	0.002

One-Sample T: 5_5

Test of $\mu = 5$ vs $\mu \neq 5$

Variable	N	Mean	StDev	SE Mean
5_5	6	4.400	0.548	0.245

Variable	95.0% CI	T	P
5_5	(3.720, 5.080)	-2.45	0.070

Afectivamente Integrado			
decisión	media	T	P
igual	5.00	-2.45	0.070

One-Sample T: 4.75

Test of $\mu = 4.75$ vs $\mu \neq 4.75$

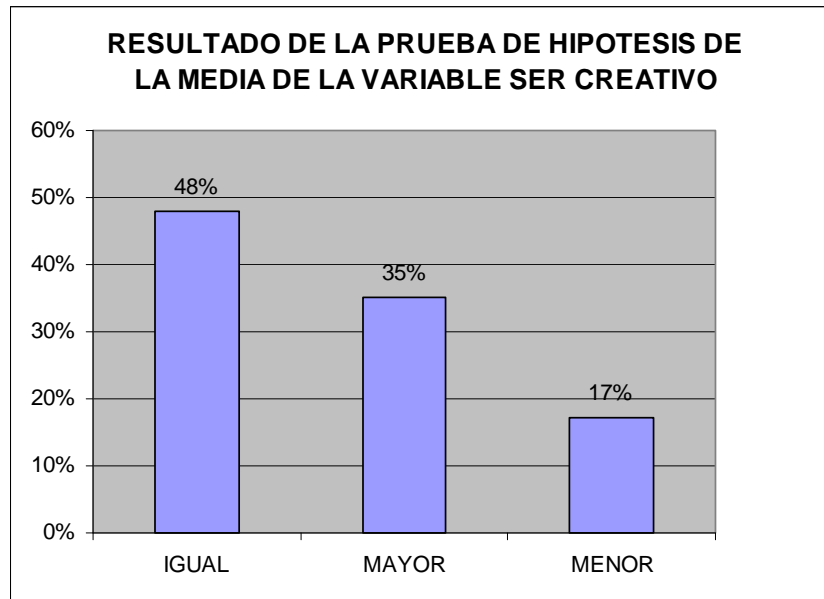
Variable	N	Mean	StDev	SE Mean
4.75	6	4.667	0.516	0.211

Variable	95.0% CI	T	P
4.75	(4.125, 5.209)	-0.40	0.709

Solidario			
decisión	media	T	P
igual	4.75	-0.40	0.709

Una vez realizados y analizado cada una de la pruebas de hipótesis por cada profesor se elaboraron gráficas en las que se observó que para el caso de la variable de “Ser Creativo”.

Gráfica 16



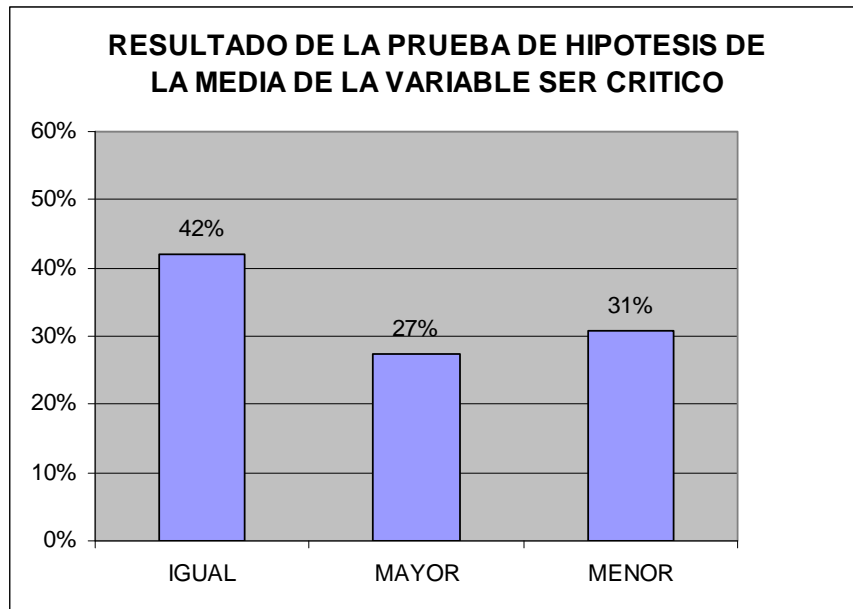
Ser Creativo

El **48 %** de los alumnos tuvieron un percepción **igual** a lo que el profesor percibía se podía aplicar en clase.

El **35 %** de los alumnos tuvieron un percepción **mayor** a lo que el profesor percibía se podía aplicar en clase.

El **17 %** de los alumnos tuvieron un percepción **menor** a lo que el profesor percibía se podía aplicar en clase.

Gráfica 17



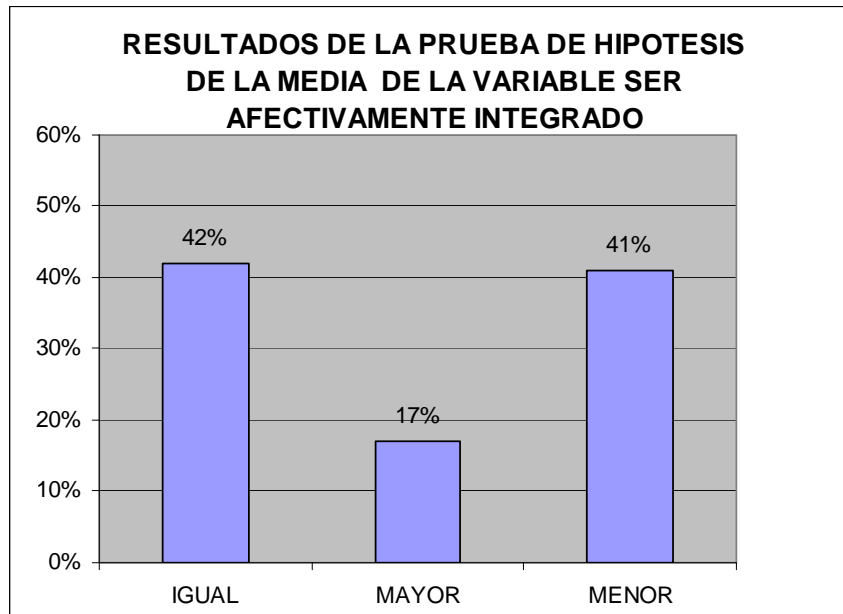
Ser Crítico

El **42 %** de los alumnos tuvieron un percepción **igual** a lo que el profesor percibía se podía aplicar en clase.

El **31 %** de los alumnos tuvieron un percepción **menor** a lo que el profesor percibía se podía aplicar en clase.

El **27 %** de los alumnos tuvieron un percepción **mayor** a lo que el profesor percibía se podía aplicar en clase.

Gráfica 18



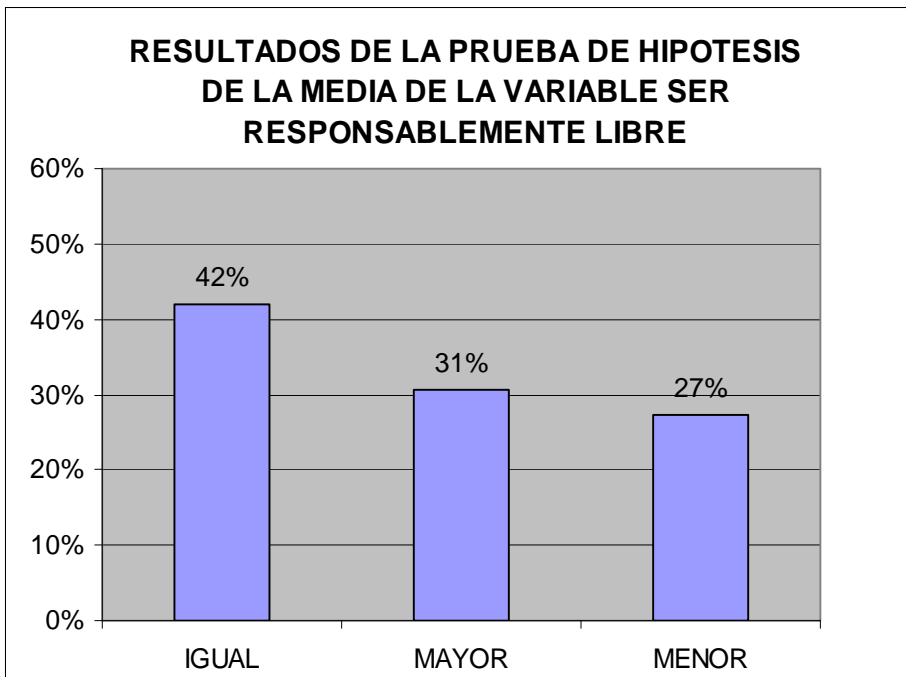
Ser afectivamente integrado

El **42 %** de los alumnos tuvieron un percepción **igual** a lo que el profesor percibía se podía aplicar en clase.

El **41 %** de los alumnos tuvieron un percepción **menor** a lo que el profesor percibía se podía aplicar en clase.

El **17 %** de los alumnos tuvieron un percepción **mayor** a lo que el profesor percibía se podía aplicar en clase.

Gráfica 19



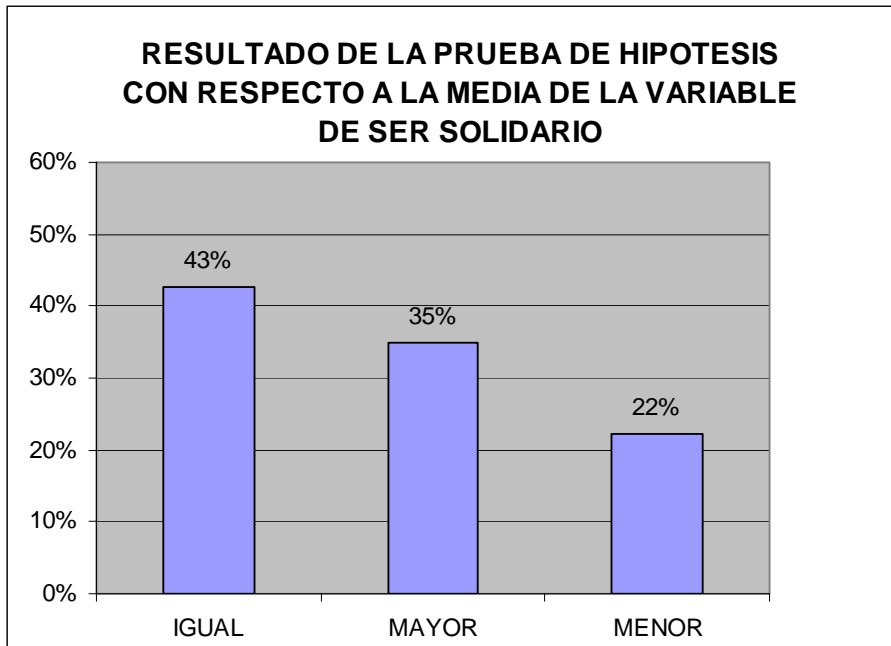
Ser responsablemente libre

El **42 %** de los alumnos tuvieron un percepción **igual** a lo que el profesor percibía se podía aplicar en clase.

El **31 %** de los alumnos tuvieron un percepción **mayor** a lo que el profesor percibía se podía aplicar en clase.

El **27 %** de los alumnos tuvieron un percepción **menor** a lo que el profesor percibía se podía aplicar en clase.

Gráfica 20



Ser solidario

El **43 %** de los alumnos tuvieron un percepción **igual** a lo que el profesor percibía se podía aplicar en clase.

El **31 %** de los alumnos tuvieron un percepción **mayor** a lo que el profesor percibía se podía aplicar en clase.

El **27 %** de los alumnos tuvieron un percepción **menor** a lo que el profesor percibía se podía aplicar en clase.

En las cinco variables entre el 42% y 48% de los alumnos tienen una apreciación igual a la aplicación de este criterio en la clase.

En las variables que los alumnos tuvieron en 35% una apreciación mayor a lo estipulado por el profesor fue en “Ser Creativo” y “Ser Solidario”.

Y la variable de “Ser Afectivamente Integrado” fue en la que los alumnos tuvieron en 41% una apreciación menor a lo estipulado por el profesor.

El cuestionario por sí mismo nos permitió ver que desde el punto de vista del docente, la Filosofía Educativa estaban De Acuerdo que podía ser puesta en práctica en el salón de clase circunscrita a las cinco variables que se manejaron que fueron “Ser creativo”, “Ser Critico”, “Ser Responsablemente Libre”, “Ser Afectivamente Integrado” y “Ser Solidario”, al tener para cada una un promedio entre 4.1 y 4.4 en sus respuestas.

Sin embargo esto sólo permitiría ver lo que el profesor observa y se consideró que una vez hecho el intento de medir la apreciación del profesor de algo tan complejo y que se considera que es la base de una calidad en la educación con una perspectiva diferente no sólo a centrarse en la parte pedagógica sino también el objetivo de la educación, se consideró de suma importancia conocer la opinión del alumno al respecto.

De esta forma se buscó cubrir otro de los objetivos de la investigación que era analizar si el alumno capta de igual forma cómo el profesor considera que se está aplicando la Filosofía Educativa en la impartición de clase o si el alumno percibe de mayor forma esta aplicación o de menor.

Para esto se elaboró una prueba de hipótesis y sus resultados nos permiten considerar que los alumnos sí tienen una percepción igual al profesor hasta en un 42% para las cinco variables.

Resalta que hay una diferencia que es importante anotar en cuanto a cómo percibe el alumno la puesta en práctica para la variable “Ser Afectivamente Integrado”, en donde tuvieron en 41% una apreciación menor a lo estipulado por el profesor.

Mientras que en las variables “Ser Creativo” y “Ser Solidario” los alumnos tuvieron en 35% una apreciación mayor a lo estipulado por el profesor.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este apartado se presentan las conclusiones y recomendaciones surgidas de Investigar la relación entre la aplicación de la Filosofía Educativa en las aulas de la Universidad Iberoamericana y la apreciación de los alumnos al respecto.

5.1. Conclusiones

A) La adaptación de un modelo ya probado de investigación sobre la calidad en la educación permitió formular la propuesta para desarrollar un cuestionario para medir esa calidad desde los fines y objetivos de las Instituciones de Educación Superior.

Se consideró que una encuesta con este enfoque puede ser un principio para medir aspectos que en base a la literatura revisada y expuesta en el capítulo I todavía son difíciles de medir, como la misión y Filosofía Educativa de las Instituciones de Educación Superior.

B) Con el análisis del desarrollo de una Filosofía Educativa, que partió de lo general a lo particular haciéndose a la vez una comparación con la desarrollada en la Universidad Iberoamericana, se obtuvieron elementos necesarios para detectar aspectos relevantes del proceso docente que impactan la calidad de la educación a nivel superior, y que influyen en la transformación de los alumnos. Los aspectos relevantes que se detectaron están ligados a los dinamismos fundamentales del individuo y a los elementos básicos que incluye la Filosofía Educativa a través de los cuales se construyeron las variables de estudio.

C) Una encuesta específica sobre la forma para que los profesores apliquen la Filosofía Educativa en el proceso educativo, provocó que algunos docentes dedicaran tiempo a pensar en la forma en que llevan a cabo. Además, con la ayuda de diversas personas de la Universidad Iberoamericana se consiguió crear el ambiente propicio y momento para que el profesor contestara sin sentirse

invadido en su función principal, y diera la oportunidad de contrastar sus respuestas con la de los alumnos cuando evalúan sus clases.

D) El contrastar a través de prueba de hipótesis por un lado las respuestas al cuestionario por parte de los profesores, y por otro las de los alumnos, permitió observar que la variable de “Afectivamente Integrado” presenta una discrepancia a tomar en cuenta, dado que los alumnos tuvieron una percepción menor de lo que los profesores consideraban que se estaba aplicando en el salón de clases.

Esta podría considerarse una variable clave en la vida actual, donde tanto para jóvenes, adultos y niños se está perdiendo el esplendor de la realidad y se acentúa un vacío de sentido de vida.

Hay fuertes consideraciones acerca de que en el sistema jesuita en México no es un requisito que el profesor posea un conocimiento profundo de la Filosofía Educativa. Su contratación se orienta más a la búsqueda del docente que tenga dominio del campo disciplinal. Sobre esto señala Gómez (2004:242), que “Una de las dificultades que enfrenta la universidad en su intento de que su Filosofía Educativa llegue al aula es el proceso de selección de personal docente, pues la contratación se basa más en que el profesor tenga dominio del campo disciplinal y no en sus habilidades docentes y su afinidad ideológica con la universidad”.

E) La prueba de hipótesis fue adecuada para contrastar las respuestas de profesores y alumnos, al arrojar mayor información porque si sólo se hubieran analizado los datos de los profesores se observaría que efectivamente la mayoría de ellos están de acuerdo o totalmente de acuerdo con que se realicen acciones encaminadas a la puesta en práctica de los aspectos que se identificaron como relevantes de la Filosofía Educativa.

Sin embargo, con el contraste de las respuestas de alumnos y profesores a través de las pruebas de hipótesis se observó que para los alumnos la variables de “Afectivamente integrado” no se aplica tanto como los profesores lo consideran.

F) Se observó una actitud muy cooperativa por parte de los profesores de la Universidad Iberoamericana. Cuando se aplicó la prueba piloto se eligieron docentes que eran expertos en Filosofía Educativa y tuvieron una gran disposición ante un cuestionario de 49 preguntas, dando acertadas opiniones y diciendo que el cuestionario les había hecho pensar. Al aplicar el cuestionario a los profesores, aceptaron abiertamente, aun cuando se les especificó que se iba a hacer una comparación con las evaluaciones que hicieran sus alumnos en relación a su clase.

G) El análisis del ANOVA para evidenciar diferencias significativas entre las diferentes áreas académicas, fue de gran utilidad al dar como resultado que las poblaciones analizadas tuvieron la misma varianza, que las muestras eran de poblaciones normales y los errores o residuos siguen una distribución normal con media cero y varianza constante, con lo cual se concluyó que no había diferencias significativas.

Esto contrasta con la idea que en ocasiones se tiene de que la Filosofía Educativa no se puede aplicar en cualquier área académica, sobre todo cuando se les pregunta esto a los profesores y dan una contestación inmediata; sin embargo, el que se haya sustentado estadísticamente que no hay diferencias significativas entre las áreas académicas puede apoyar más el interés de que la Filosofía Educativa se haga operativa en el salón de clase, trátese de la materia que sea.

H) Es posible la evaluación de las prácticas docentes considerando la aplicación de la Filosofía Educativa, con lo cual pueden llevar a la formación de los individuos para la competencia en la vida. La revisión de las cinco dimensiones incluidas en la Filosofía Educativa permitió considerar las prácticas docentes orientadas a la formación integral del alumno.

I) Se está logrando que los alumnos perciban en la mayoría de las dimensiones la aplicación de la Filosofía Educativa en las prácticas docentes, en la misma forma en que los maestros expresan que la están aplicando.

J) El aspecto de ser “Afectivamente Integrado” es el que presentó una situación más débil en cuanto a su aplicación en las prácticas docentes, desde el punto de vista del alumno.

5.2 Recomendaciones.

A) Se recomienda que en los cursos de Filosofía Educativa se resalte la importancia de las visiones que toda Filosofía Educativa debe tener como es la visión del mundo, de la sociedad y del hombre como se señaló en el capítulo 2 para que el profesor tenga mayor elementos para identificarse con la importancia de conocer la Filosofía Educativa y su relevancia en su aplicación en el salón de clases.

B) Se recomienda que las Instituciones de Educación Superior lleven a cabo la evaluación de la calidad de la educación con un sentido más crítico de lo que se hace en el salón de clase y su relación con su misión y su Filosofía Educativa

C) Se identifique un sistema que permita apreciar la brecha existente entre la Filosofía Educativa y su puesta en práctica en el salón de clases. Ello para considerar los aspectos que limitan su puesta en práctica, sobre todo en la variable “Afectivamente Integrado” que resultó ser la más sensible para los alumnos.

D) Se recomienda aplicar el instrumento generado en este trabajo para llevar a cabo un estudio longitudinal una vez que se haya dado una mayor atención al aspecto de “Afectivamente Integrado”, tanto con profesores como con alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Almada Ortiz, Genoveva P.(1998) Primera validación de un instrumento para medir el respeto a la Dignidad Eminente de la Persona Humana.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
La educación superior en México y en el mundo 1990 – 2000

Bazdresh, Juan (1994).¿Cómo, porque y para que opera el instrumento filosófico del universitario?. México: UIA, Centro de Integración Universitaria, Dirección de Investigación y Posgrado,

Broudy, Harry S. (1966) Philosophy of education :an organization of topics and selected sources /by Harry S. Broudy... [et al.] Urbana : University of Illinois,

Cueli José (1990) Valores y metas de la educación en México /coord. México: SEP : La Jornada

Cuestionario de Evaluación de Cursos SEPE-1. (1997) Dirección General Académica. Universidad Iberoamericana.

Chacón Castillo Benjamín. (2007) “Los enormes retos de la Educación superior en nuestro país”. Bien Común. Educación. Número 149, Mayo. pp. 46-47

Deming, Edwards W. The New Economics for Industry, Government, Education.Massachusetts Institute of Technology Center for Advanced Engineering Study. Cambridge, MA. 1993.

Eli P. Cox III (1980) “The optimal number of response alternatives for a Scale: a Review” Journal of Marketing Research Vol. XVII November p. 407-22

Fernández Pérez, Miguel.(1995) La profesionalización del docente Perfeccionamiento, investigación en el aula Análisis de la práctica. Siglo XXI de España Editores, S.A

Filosofía Educativa. Universidad Iberoamericana. 1997.

Fresán Orozco Magdalena (2000) “La calidad en la Educación Superior” Evaluación del desempeño del personal Académico. Análisis y propuesta de Metodología Básica. ANUIES México, D.F.

Fullat, Octavi (1979) Filosofías de la Educación Ediciones Ediciones CEAC

Fullat, Octavi (1988) Filosofía de la Educación Ediciones vicens-vives,s.a.

Gómez López, Luis Felipe Filosofía Institucional, Teorías implícitas de los docentes y práctica educativa. Centro de Ciencias Sociales y Humanidades Doctorado Interinstitucional en Educación universidad Autónoma de Aguascalientes. 2004.

Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P,(2006). Metodología de la Investigación (4ª. Ed.) México: Mc Graw Hill/Interamericana Editores, S. A. de C. V.

Hernandez Sampieri, R., R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P,(1999). Metodología de la Investigación (2ª. Ed.) México: Mc Graw Hill

La Educación superior en el nuevo Milenio. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.

Lobato Odette (2006) Unidades académicas: Organización y resultados. Caso en el campo de la Ingeniería. Tesis. Centro de Ciencias Sociales y Humanidades. Caso en el campo de la Ingeniería. Universidad autónoma de Aguascalientes..

Luengo González Enrique (2003).

Trabajo elaborado para el Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizado el 5 y 6 de junio del 2003, en Bogotá, Colombia, bajo los auspicios del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESACC) y la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).

Malo Salvador. (1988) "La experiencia mexicana de evaluación de la calidad.". La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional. Salvador Malo. Arturo Velásquez Jiménez. (Coordinadores). Humanidades UNAM. Editorial Porrúa. pp. 113-130

Massaro Vin. (1988) "Respuestas institucionales al aseguramiento de calidad en la educación Superior". La Calidad en la Educación superior en México, Una Comparación Internacional. Salvador Malo y Arturo Velásquez Jiménez (Coord) Coordinación de Humanidades, UNAM, Ed. Porrúa pp. 229- 244

Meneses Morales , Ernesto (1991) Tendencias educativas oficiales en México, 1964-1976 :la problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría Alvarez /Ernesto Meneses Morales ; México : Centro de Estudios Educativos ; Universidad Iberoamericana

Meneses Morales, Ernesto. (1983).Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911 :la problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX /Ernesto Meneses Morales ; con la colaboración de Liliana Bedoy Lazo ... [et al.]. México : Porrúa,

Mercado del Collado Ricardo. (1988) "La experiencia de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior" La Calidad en la Educación superior en

México, Una Comparación Internacional. Salvador Malo y Arturo Velásquez Jiménez (Coord) Coordinación de Humanidades, UNAM, Ed. Porrúa. pp. 159 – 169.

Nachlas, Joel A. (1999) "An Alternative View of Education Quality . Quality Progress vol.:32 núm:6 pp. 81- 86.

Pérez, Duarte Ramón (1989). Calidad de Educación y Calidad de los Centros Educativos. Editorial Cincel, España

Pérez Rocha Manuel. (1988) "La experiencia de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior" La Calidad en la Educación superior en México, Una Comparación Internacional. Salvador Malo y Arturo Velásquez Jiménez (Coord) Coordinación de Humanidades, UNAM, Ed. Porrúa. pp- 181-195.

Pérez Serrano Gloria (1994) Investigación cualitativa retos e interrogantes. Madrid. La Muralla.

Resendiz Nuñez Daniel (1988) "El futuro del aseguramiento de la calidad en la Educación Superior en México.". La Calidad en la Educación superior en México, Una Comparación Internacional. Salvador Malo y Arturo Velásquez Jiménez (Coord) Coordinación de Humanidades, UNAM, Ed. Porrúa. pp. 511-521

Rugarcía Torres Armando (1998). El Conocimiento y la Educación. *UIA-GC*. p.2

Rugarcía Torres Armando (1997). La sociedad y la Educación. *Fotocopias*

Rugarcía Torres Armando (1998). La Evaluación de la Función Docente. *Fotocopias*

Rugarcía Torres Armando (1998). La Calidad Total en la Enseñanza Universitaria. *Fotocopias*

Rugarcía Torres Armando (1997). La Educación hacia el Siglo XXI. *UIA-GC*.

Rugarcía Armando. (1997) La excelencia académica: un mito más en la educación contemporánea. *CALDERO*, Universidad Iberoamericana. número 22 pp.19-21

Ruch, G.M. y Stoddard, G.D. (1925). Comparative reliabilities of five types of objective examinations. *Journal of Educational Psychology*, 16, 89-103.

Sánchez Soler Ma. Dolores "La experiencia de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ":La Calidad en la Educación superior en México, Una Comparación Internacional. Salvador Malo y Arturo Velásquez Jiménez (Coord) Coordinación de Humanidades, UNAM, Ed. Porrúa 1988. pp. 197 - 212

Schmelkes Sylvia. (1995). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas SEP. p.11 - 19

Seibold, S.J. Jorge R. (2000) “La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa “ Revista Iberoamericana de Educación. No. 23 ¿Equidad en la Educación? Mayo-Agosto.

Thorndike, Robert M.; Elizabeth P. Hagen ; traductor Elisa María González. Medición y evaluación en psicología y educación México : Trillas, 1989.

UNESCO. Informe Sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005.

Vries, Wietse De (2001) El exorcismo de diablos y ángeles: los efectos de políticas públicas sobre el trabajo académico. Doctorado en Educación Aguascalientes, México : Universidad Autónoma de Aguascalientes

ANEXO 1.

Medición de la confiabilidad del Instrumento para el Diagnostico de las actividades que los profesores realizan en clase en relación con Filosofía Educativa de la
IBERO

Se calculó la alfa de Cronbach para cada variable que se definió en la elaboración del cuestionario que son las siguientes:

- ❖ **Ser creativo.**- la capacidad que tiene el hombre de imprimir a su acción la forma que nace de su propia, insustituible personalidad.
- ❖ **Ser crítico.**- la capacidad que tiene el hombre de reconocer la verdad y afirmarla como tal sabiendo por que motivos, siendo consciente de los límites que tienen las propias afirmaciones y abrirse así a la posibilidad de progresar.
- ❖ **Ser afectivamente integrado.**- No vivir atormentado por los conflictos entre las diversas fuerzas y pasiones que se agitan en nuestro interior ni ser insensible a la emoción del afecto y el esplendor de la realidad.
- ❖ **Ser responsablemente libre.**- la capacidad del hombre de escoger algo porque lo quiere como lo más importante y valioso entre otras opciones.
- ❖ **Ser solidario.**- Saber que todos estamos vinculados con los demás y somos corresponsables del bien de todos.

Los resultados del calculo del Alpha de Cronbach se presente por variable en los cuadros a continuación:

Variable: Ser creativo.

	1cre	2cre	3cre	4cre	5cred	8cred	10cre	11cred	12cred
1cre	1								
2cre	0.408	1							
3cre	-0.25	-0.61	1						
4cre	0.25	0.612	0.25	1					
5cred	-0.25	0.408	-0.25	0.25	1				
8cred	0	0	0	0	0.791	1			
10cre	0.375	0.408	0.375	0.875	-0.25	-0.4	1		
11cre	-0.41	-0.17	0.612	0.408	-0.41	-0.65	0.612	1	
d									
12cre	0.25	-0.41	0.25	-0.25	0.25	0.791	-0.38	-0.61	1
d									
K=	9								
ΣX_i	9								
Σx_{ij}	2.89								

alpha 0.44
Cronbach

En la variable: ser creativo salió un Alfa de .44 la cual es muy baja lo que refleja que debe de revisarse las preguntas que se están haciendo para medir esta variable lo influye en que limitan las conclusiones que se puedan obtener al respecto.

Variable: ser crítico

	6cri	7cri	13cri	14cri	15cri	16cri	17cri	18cri	19cri	21cri
6cri	1									
7cri	0.423	1								
13cri	0.802	0	1							
14cri	0.802	0	1	1						
15cri	1	0.423	0.802	0.802	1					
16cri	-0.13	0.791	-0.38	-0.38	-0.13	1				
17cri	-0.87	0	-0.92	-0.92	-0.87	0.408	1			
18cri	0.869	0.395	0.563	0.563	0.869	-0.25	-0.61	1		
19cri	0.218	-0.65	0.612	0.612	0.218	-0.61	-0.67	-0.1	1	
21cri	0.732	0	0.456	0.456	0.732	-0.46	-0.75	0.685	0.373	1
K=	10									
ΣX_i	10									
Σx_{ij}	6.913									

alpha 0.645
Cronbach

En la variable: ser crítico el alfa ya se puede considerar mejor y que si puedan ser representativas las preguntas 0.645

		Variable: Afectivamente Integrado										
		9afe	20af	22af	23af	24af	28af	29af	30af	31afec	32afed	40afed
		c	ec	ec	ec	ec	ec	ec	ec	ec	ec	ec
9afec		1										
20afec		0.76	1									
		4										
22afec		0.32	0.66	1								
		7	7									
23afec		0.86	0.91	0.61	1							
		9	9	2								
24afec		0.13	0.61	0.91	0.56	1						
		4	2	9	3							
28afec		0.32	0.66	1	0.61	0.91	1					
		7	7		2	9						
29afec		0.53	0.40	0.61	0.68	0.56	0.61	1				
		5	8	2	8	3	2					
30afec		0.32	-0.17	0.16	0.10	-0.1	0.16	0.61	1			
		7		7	2		7	2				
31afec		0.42	0.64	0.64	0.79	0.79	0.64	0.79	0	1		
		3	5	5	1	1	5	1				
32afed		0.78	0.32	-0.33	0.46	-0.47	-0.33	0.13	0.21	0	1	
		6	7		8			4	8			
40afed		-0.07	-0.33	0.32	-0.13	0.13	0.32	0.53	0.87	0	-0.29	1
				7		4	7	5	3			
K=		11										
ΣX_i		11										
Σx_{ij}		21.3										
		5										
alpha		0.87										
Cronbach		5										

La variable: afectivamente integrado tuvo el alpha más alto con .875 con esto se considera que el error al medir esta variable es poco.

Variable: ser responsablemente libre

	25resp	26resp	33resp	41resp	42resp	43resp	44resd	45resd
25resp	1							
26resp	0	1						
33resp	0.919	0	1					
41resp	0.468	0.423	0.327	1				
42resp	0.25	0.791	0.102	0.869	1			
43resp	0.784	0.62	0.721	0.629	0.686	1		
44resd	-0.22	-0.93	-0.24	-0.67	-0.88	-0.75	1	
45resd	0.25	0	0.612	-0.13	-0.25	0.196	-0.15	1

K= 8
 ΣX_i 8
 Σx_{ij} 4.415

alpha Cronbach 0.60

La Variable: ser responsablemente libre fue de 0.60 también podría considerarse aceptable.

Variable: ser solidario

	34sol	35sol	36sol	37sold	38sold	39sold	46sol	47sol	48sol	49sold
34sol	1									
35sol	-0.17	1								
36sol	0.327	0.764	1							
37sold	0	0.913	0.896	1						
38sold	0.408	-0.41	0.134	0	1					
39sold	0.527	-0.53	0	-0.14	0.968	1				
46sol	0.84	-0.14	0.046	-0.19	-0.09	0.111	1			
47sol	0.764	0.327	0.429	0.299	-0.13	0	0.871	1		
48sol	0.919	-0.41	0.134	-0.28	0.375	0.484	0.772	0.535	1	
49sold	0.408	-0.41	0.134	0	1	0.968	-0.09	-0.13	0.375	1

K= 10
 ΣX_i 10
 Σx_{ij} 11.61

alpha Cronbach 0.777

También la Variable: ser solidario tuvo un valor de alpha de Cronbach de 0.777 considerándose aceptable.

Con la medida de confiabilidad utilizada se observó que 4 de las cinco variable evaluadas son aceptables mientras que la de ser creativo debe de ser revisada.