

# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
ACATLAN



“LA INTERACCION MAESTRO-ALUMNO EN EL PROCESO  
DE APRENDIZAJE DE LA ESPECIALIDAD: RECURSOS  
PARA LA COMUNICACION Y LA EXPRESION”  
INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACION,  
TOLUCA, MEXICO

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :

IGNACIO PINEDA PINEDA

MEXICO

ENERO DE 1987

No. cta. 8161203-9

11-00301113



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A MIS HIJAS  
NELLY Y EVEIDY  
QUIENES SE INICIAN EN ESTE COMPLEJO MUNDO DE LA  
ESCUELA.

#### AGRADECIMIENTO

En estas notas quiero hacer pa  
tente mi agradecimiento a la Lic. -  
Lucía Herrero González por el inte-  
rés y preocupación expresado perma-  
nentemente en la elaboración de es-  
te trabajo. Así como por sus valic-  
sas aportaciones en el asesoramien-  
to del mismo.

## I N D I C E

Introducción.....	Pág. 5
-------------------	-----------

### CAPITULO I

#### MARCO TEORICO-METODOLOGICO

1.- LA RELACION SUJETO-OBJETO EN EL PROCESO DE CONOCIMIENTO.....	13
a).- Métodos de heteroestructuración	
b).- Métodos de autoestructuración	
c).- Métodos de interestructuración	
2.- LA RELACION MAESTRO-ALUMNO EN: .....	20
a).- La educación tradicional	
b).- La tecnología educativa	
c).- La escuela nueva	
3.- UN PUNTO DE VISTA SOBRE EL PROBLEMA...	32

### CAPITULO II

#### LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE

1.- LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE.....	38
a).- Encuadre	
b).- Pretarea	
c).- Tarea	

M-00939413

Pág.

d).- Proyecto

2.- TEORIA DEL VINCULO..... 52

### CAPITULO III

LA INTERACCION MAESTRO-ALUMNO EN EL PROCESO DE APRENDI-  
ZAJE DE LA ESPECIALIDAD: " RECURSOS PARA LA COMUNICACION Y -  
LA EXPRESION ".

1.- Características generales del Posgrado.. 59  
2.- Desarrollo del módulo..... 63  
3.- Evaluación y acreditación de módulo..... 75

### CAPITULO IV

Conclusiones..... 80  
Anexo 1 ..... 89  
Anexo 2 ..... 103  
Anexo 3 ..... 107  
  
Glosario de Términos..... 114  
  
Bibliografía..... 127

## I N T R O D U C C I O N

## INTRODUCCION

La problemática social de los diferentes sistemas económicos ha planteado para el sistema educativo varios retos -- que cumplir, pues a la educación se le ha tomado cada vez -- más como uno de los elementos más importantes en la solución de problemas característicos del modo de vida de la sociedad; convirtiéndose paulatinamente en un sistema educativo complejo y por demás problemático.

Las demandas cuantitativas que sobre el servicio educativo se hacen y la respuesta emitida en la solución de éstas generó una política de expansión en los servicios, centrada en cubrir aspectos de cantidad más que de calidad, en donde la preocupación más importante se encontraba en ¿ cómo hacer llegar la educación a un mayor número de personas ? dándose a la tarea de buscar formas e instrumentos didácticos y técnicos que facilitaran la transmisión masiva del conocimiento sin reflexionar a fondo sobre los contenidos temáticos a impartir, es decir; se da una fuerte separación entre el contenido y las formas de abordarlo.

A partir de la disociación entre estos dos elementos - ( Contenido y estrategias de aprendizaje ) se desencadenan - una serie de trabajos pedagógicos, que hacen de la práctica educativa un problema puramente técnico, en donde el maestro tiene como actividad fundamental elegir y diseñar los recursos que le son propicios en la " transmisión " del " conoci-



miento " . Estos recursos son en su mayoría: láminas, carteles, audiovisuales, esquemas, mapas, etc. los cuales adquieren un carácter regulador entre el que enseña ( profesor ) y quien aprende ( alumno ), pues la atención se centra ahora - en el instrumento, dejando de lado el rescate y la reflexión sobre la experiencia individual y grupal que la práctica social cotidiana provee; en donde se complementa y enriquece - la creación y adquisición del conocimiento.

Creemos que el problema de la educación no se reduce -- sólo al acto del cómo enseñar, sino que contiene de fondo -- una manera de concebir y construir el conocimiento; lo cual caracteriza la forma o modo de ser del proceso enseñanza--- aprendizaje y las relaciones interpersonales que en éste se dan, pues la personalidad del maestro y la forma en cómo se relaciona éste con sus alumnos le imprimen ciertas caracte-- rísticas que lo determinan. Asimismo, el proceso enseñanza- aprendizaje en sus diferentes niveles y modalidades ha sido el eje central del quehacer pedagógico y el origen de una -- serie de investigaciones, que por su relación inmediata con la realidad han tomado relevancia y significación para los - proyectos educativos organizados en los diferentes países del mundo. Estas investigaciones en su mayoría han abordado la - problemática, más desde la instrumentación técnica de los -- elementos que intervienen en la actividad educativa, relegando hasta cierto punto, la indagación y el trabajo sistemático del cómo se da la relación maestro-alumno en la práctica concreta de los modelos pedagógicos propuestos; así también

los grandes pedagogos se han preocupado más por crear y generar grandes teorías educativas, que por su nivel de generalidad no precisan algunos aspectos claves en el desarrollo de las mismas; por considerarse de poco significado y propias - del quehacer cotidiano.

La vida diaria en el aula ha reflejado en los últimos tiempos, los errores y fracasos que la teoría pedagógica y sus modelos han tenido en la educación del hombre y de la sociedad, pues en algunos casos ( por no generalizar ) la desvinculación teoría-práctica provoca un desfase profundo entre las propuestas teóricas y la realidad a la cual está dirigida. La investigación en el aula ha sido poco explorada y en algunos casos rechazada, sin embargo, para las ciencias pedagógicas una de las mejores vías de aproximarse a la realidad educativa está en la posibilidad de penetrar - en el campo de los hechos, para poder explicar de forma más precisa y coherente el problema que el mismo proceso de conocimiento de la realidad plantea.

La observación, reflexión y análisis permanente de la práctica educativa, como espacio de producción y reproducción del conocimiento, nos da la posibilidad de revisar y retroalimentar el trabajo docente; sin embargo, el maestro al enfrentarse a la problemática generada por el constante crecimiento en la matrícula escolar y la crisis social y educativa específica del modo de producción capitalista en la cual se ve envuelto nuestro país; así como la vigencia de teorías

pedagógicas, por demás caducas, hacen que éste tome actitudes receptivas que legitiman y agudizan las incongruencias del sistema educativo en su conjunto.

Así, la práctica educativa se reduce sólo a la actividad cotidiana en el aula, en donde el maestro como " responsable " de lo que ahí sucede, organiza su trabajo desde la posibilidad que sus marcos conceptuales referenciales le dan y los medios o instrumentos a su alcance; volviéndose una tarea exclusiva del docente, que elige y define el contenido y las formas de abordarlo. El alumno es considerado el elemento al cual hay que formar e informar, pero siempre desde la intervención del maestro; esto reduce la oportunidad de construir conjuntamente experiencias de aprendizaje en donde ambos puedan interactuar y complementarse; haciendo de la práctica educativa la tarea conjunta en la que maestros y alumnos tienen la necesidad de participar, asumiendo cada uno la responsabilidad y el compromiso que el trabajo colectivo requiere.

Una experiencia de aprendizaje que logra vincular los intereses individuales y de grupo en los participantes y satisface las expectativas del docente, a través de la construcción colectiva del conocimiento, hace del proceso enseñanza-aprendizaje la actividad crítico-reflexiva que trasciende los espacios delimitados por el trabajo en el aula, es decir; desde la construcción colectiva del conocimiento el aula se concibe como el lugar donde confluyen y se expresan

san las características de la dinámica social en posibilidad de ser transformadas.

El contenido en este trabajo se fundamenta en el análisis y reflexión de la práctica educativa institucional, tomando como eje articulador a la relación maestro-alumno, para ello, se retoma las propuestas teóricas hechas por la Educación Tradicional, la Tecnología Educativa y la Escuela Nueva; tomando de ésta última los aportes de la Teoría de Grupos y la Didáctica Crítica, concretado todo esto en la observación participante y sistemática del desarrollo del módulo " El Docente y su Práctica Educativa " en la especialidad -- " Recursos para la Comunicación y la Expresión " posgrado -- dirigido a maestros del Sistema Educativo Estatal.

La exposición del estudio se estructura fundamentalmente en cuatro capítulos, que aunque presentan, para fines analíticos, cierta separación temática los caracteriza la lógica interna que los integra y relaciona en una unidad de conocimiento, permitiendo concebir a la interacción maestro-alumno como el elemento pedagógico que concretiza la realidad -- educativa, en donde se involucran e interrelacionan contenidos, formas y métodos que determinan al proceso enseñanza---aprendizaje.

El conocimiento se adquiere, necesariamente, a través de la interacción que ejercen los seres humanos en sus diferentes formas de la vida social y de los vínculos que éstos

mantienen entre sí; de ahí que no podamos, cuando pensamos - en una experiencia de aprendizaje, concebir las formas y los elementos que la integran como partes aisladas, sino más --- bien en un proceso dinámico de interacción, cuyos elementos se integran en una unidad dialéctica.

En el primer capítulo se analiza y problematizan, a partir del uso de algunas categorías, los planteamientos que -- sobre la relación maestro-alumno hacen las diferentes escuelas pedagógicas como son: la Educación Tradicional, la Tecnología Educativa y la Escuela Nueva, cuyo análisis permite la discusión de las mismas y la reconstrucción teórica del objeto de estudio.

En el segundo capítulo se trata de teorizar sobre las -- corrientes psico-pedagógicas que sustentan el plan de estudios de la especialidad y las formas de cómo éstas concretizan a la relación maestro-alumno, buscando propuestas distintas de interaccionar en un grupo.

En el tercer capítulo se analiza, rescatando los planteamientos teórico-metodológicos antes expuestos, a la práctica educativa cotidiana; experiencia vivida en el primer -- módulo de la especialidad " Recursos para la Comunicación y la Expresión " . Espacio que permitió aproximarnos más directamente con la realidad educativa, así como problematizar la vinculación teoría-práctica.

El cuarto capítulo designado a las conclusiones rescata, a manera de síntesis, el problema teórico-metodológico que - sobre la relación maestro-alumno existe, apuntalando algunas cuestiones que nos permiten ver y analizar a la práctica educativa del maestro desde una perspectiva diferente a la dominante. Contiene también algunas reflexiones sobre las posibilidades reales que el maestro de aula tiene para transformar su práctica. Planteamientos que podrían retomarse en profundidad en otro momento y para otros estudios.

Finalmente se presentan algunos anexos que complementan la información sobre la estructura metodológica de la especialidad. Asimismo, un glosario de términos que ofrece al lector un panorama conceptual de los términos principales -- utilizados en el texto de la investigación aquí presentada.

CAPITULO I

MARCO TEORICO METODOLOGICO

## CAPITULO I

## MARCO TEORICO METODOLOGICO

## 1.- LA RELACION SUJETO-OBJETO EN EL PROCESO DE CONOCIMIENTO.

La concepción educativa, cualquiera que sea, refiere necesariamente a un determinado tipo de conocimiento en donde éste a su vez refleja la forma específica que adquiere la relación Sujeto-Objeto dentro del proceso de conocimiento. Esta relación se define en función de la perspectiva o corriente educativa a la cual se inscriben los diferentes modelos -- educativos, así a través del tiempo y sin negar la evolución histórica que ha tenido el conocimiento han surgido diversas propuestas educativas las cuales podemos referirlas analógicamente, por la forma en que plantean llevar al cabo el proceso de aprendizaje en la práctica educativa concreta, a un tipo específico de relación Sujeto-Objeto, cuyos agentes primordiales son: el profesor, el alumno y los contenidos temáticos, - asignando a cada uno un rol o función específica, acorde a los fines que se desea alcanzar.

Por las formas en que las diferentes concepciones educativas intentan estructurar el conocimiento; podriamos clasificarlas o abordarlas en tres grandes rubros: uno que sería la heteroestructuración, otro la autoestructuración y finalmente la interestructuración.

a).- Métodos de heteroestructuración.



En la heteroestructuración se insertan los métodos que - de una u otra manera se les ha denominado "métodos tradicionales" los cuales dan al sujeto el carácter de agente activo, - cuya función esencial se refleja en la medida en que actúa sobre el objeto, sin embargo la relación que se intenta generar en este tipo de procesos es una relación unilateral reduciendo, con la acción del sujeto, al objeto a un simple receptor estático que nada tiene que ver con el proceso de adquisición del conocimiento y sobre el cual hay que actuar constantemente. Sobre esta base y transfiriéndolo al proceso educativo po demos decir que la relación maestro-alumno prioriza al profesor como sujeto activo y al alumno como objeto pasivo sobre - el cual hay que actuar.

Con los métodos de heteroestructuración "el educador ejerce una acción en el educando por medio de una materia: el conocimiento constituido, divisible en elementos a los que podemos llamar objetos y que son instrumentales en la formación - del alumno"<sup>1</sup>. El profesor apropiándose del conocimiento como instrumento de poder, actúa sobre el alumno, dándose una relación entre el que sabe y quien ignora. Todo esto en función - de los contenidos temáticos quienes finalmente son objeto que determinan la relación pedagógica Sujeto-Objeto en el proceso de aprendizaje. Cada participante se identifica en función de la asignatura o materia enseñada, en donde el profesor es un intermediario entre quien aprende y el propio objeto de conocimiento. Este tipo de relación implica una completa disponibi- lidad del alumno y un constante esfuerzo mental que intenta -

1.- LOUIS, Not.

Las Pedagogías del Conocimiento F.C.E. la. edición 1983 .  
pág. 9

responder a la acción que ejerce el profesor sobre él, dándose una relación de uno a uno en donde pareciera que las estructuras mentales fueran idénticas entre quien enseña y quien aprende, de ahí que se hace uso de diferentes mecanismos de reforzamiento mental y de adaptación para que el alumno recita aparentemente sin ningún problema el tipo de aprendizaje que se desea lograr, sin embargo, la realidad práctica y la vida escolar en su cotidianidad nos revela en su espacio más concreto que en este tipo de relaciones existe una fuerte contradicción y hasta cierto punto un gran desfazamiento entre el conocimiento adquirido en la escuela y la realidad concreta (medio ambiente social y cultural) en la que se desenvuelve el alumno como ente eminentemente social, que claro, tienen su explicación en la función y los fines que persigue este tipo de modelos educativos y para los cuales fueron creados. Lo rescatable en estas propuestas sería que posibilitan el análisis académico educativo a un nivel que en cierto grado rebasa el nivel de sentido común y nos permite avanzar hacia nuevas propuestas tendentes a contribuir en la construcción de nuevos conocimientos.

b).- Métodos de autoestructuración.

De entrada podríamos decir que para los métodos de autoestructuración cognoscitiva existen tres aspectos fundamentales que habrían de tomarse en cuenta. El primero se refiere a que el individuo debe poseer una fuerza suficiente que le permita proseguir en la búsqueda del conocimiento y del saber. - Del mismo modo, descubrir por sí mismo las vías o formas más

adecuadas para lograr todo aquel saber que por definición ignora y que debe conocer por más extenso que sea. Finalmente - debe disponer de procedimientos dispuestos a ponerse en práctica y que sean capaces de adquirir un conocimiento que permita conocer y comprender el mundo donde se vive.

Para estos métodos el individuo, como sujeto prioritario, debe encontrar las formas y canales más eficaces que le permitan satisfacer, a través de la acción misma, sus necesidades; fisiológicas, cognoscitivas, afectivas, etc. se trata de dejar que el sujeto actúe y piense a su manera en lugar de provocar en él una acción participativa en donde se construya un pensamiento para y con nosotros.

La escuela como espacio eminentemente de creación y discusión del conocimiento no escapa a las propuestas emanadas - de los distintos modelos de estructuración cognoscitiva, de ahí que la manifestación inmediata de la autoestructuración - del conocimiento, la encontramos en la autogestión educativa.

En la autogestión educativa el profesor renuncia a hacer uso del poder, que en sí mismo le adjudica su rol, y lo transmite al grupo de alumnos, lo que implica un cambio en la concepción y actitud del proceso docente. "El profesor renuncia, pues, a transmitir información de manera sistemática, y se convierte en un instrumento al servicio de los alumnos, los cuales pueden según los casos, solicitar que explique un tema, aclare conceptos, canalice una discusión de grupo interviniendo como mediador, etc."<sup>2</sup>

Los alumnos asumen el compromiso y la responsabilidad de su propia formación, dando al profesor el rol de monitor. Al respecto han aparecido fuertes críticas en lo que se refiere a esta postura educativa, algunas enfatizando la relación y la transferencia del poder que existe entre el docente y sus alumnos, pues se argumenta, desde la corriente pedagógica -- Francesa cuya representación está en los estudios de Baudelot y Establet, que en la autogestión educativa no existe renuncia del poder por parte del profesor, ya que el profesor jamás ha estado en condiciones de ceder un poder que en realidad -- nunca ha tenido; por lo tanto el punto central en la autogestión educativa es conquistar, tanto alumnos como profesor, un poder del cual han sido desprovistos por las instituciones -- administrativas y burocráticas.

Muchos otros pedagogos de diferentes tendencias educativas consideran que en la autogestión educativa la transferencia del poder es sólo aparente, que lo único que se da es una transformación del poder directo y explícito por una nueva -- forma de poder más encubierto y difuso, que permite una más -- eficiente manipulación de grupo.

En una sociedad capitalista dependiente como la nuestra, la autogestión educativa se ve permiada por todos los elementos de control técnico- administrativo que el sistema educativo nacional mantiene, pues las posibilidades institucionales

## 2.- FONTAN JUBERO, Pedro.

La escuela y sus alternativas de poder: estudio crítico - sobre la autogestión educativa. Material mimeografiado.

de transformación de la práctica educativa y del modelo relacional de los elementos pedagógicos; son experiencias aisladas y dispersas que por la falta de sistematización que las valide y las vincule con proyectos pedagógicos más amplios, las reduce a prácticas institucionales más para el control -- que para la libertad y autoregulación de los alumnos, manteniendo un autoritarismo disfrazado y encubierto.

c).- Métodos de interestructuración.

La interestructuración parte del criterio fundamental, -- que para todo el proceso de conocimiento "hay siempre acción del sujeto en o sobre el objeto ( para manipularlo y utilizarlo ) y acción del objeto en el sujeto por las estructuras de que está provisto el primero"<sup>3</sup>, es decir; con la finalidad de llegar al conocimiento de la realidad en su forma más concreta se emprende un proceso dialéctico sucesivo en donde el sujeto y el objeto mantienen una interacción permanente y constante aproximándose progresivamente a la realidad del conocimiento. Para este modelo todo proceso dialéctico<sup>(&)</sup> es un proceso de interestructuración, en donde el sujeto tiende a organi

3.- LOUIS, Not. Op. Cit. pág. 241.

(&).- El concepto "proceso dialéctico" se toma en el sentido -- que lo maneja Karel Kosik, "... es un proceso en espiral de Compenetración y esclarecimiento mutuos de los conceptos, en el que la abstracción (unilateralidad y aislamiento) de los diversos aspectos es superada en una correlación dialéctica cuantitativo-cualitativa, regresivo-progresivo," KOSIK, Karel; Dialéctica de lo concreto. Colección Enlace Grijalbo, 10a. edición Pág. 63.

zar, reconstruir y transformar los objetos reales o simbólicos que le rodean; los cuales por su estructura influyen sobre la acción del sujeto.

En la acción educativa, campo específico donde se concretizan los diferentes modelos relacionales, la interestructuración pedagógica adquiere un sentido y un significado diferente, así mismo nos remite a una concepción sobre sociedad, hombre y práctica educativa, que trasciende las prácticas tradicionales, lineales y mecanicistas que se han establecido desde hace mucho tiempo. Una educación basada en la interestructuración cognoscitiva del sujeto y del objeto representa, para quienes comparten dicha concepción, liberación de toda tutela y por la importancia que atribuye a la acción permite a los participantes crecer y acrecentar simultáneamente su saber y su ser mismo.

Con el modelo de interestructuración, la práctica educativa se mueve en un plano multilíneal y reversible propio de las estructuras de grupo. El grupo no se reduce ya a la suma o combinaciones de sus interacciones, sino que obedece a la correlación de fuerzas que el grupo y su dinámica interaccionista mantienen. Dentro de este modelo educativo la preocupación central está en la necesidad que el grupo tiene por comunicarse y en la cooperación que cada uno de sus integrantes tiene para con sus compañeros y el grupo mismo. En este sentido la actividad fundamental del profesor es la de coordinar, en donde la autoridad de éste adquiere una significación totalmente diferente de los modelos de heteroestructuración y auto

estructuración; yo no aparece una relación entre el que ordena y el que obedece, sino que aquí la autoridad se percibe en términos de funciones, interacciones, roles, etc. "... no se trata aquí de abandonar el poder del profesor y ponerlo en manos de los alumnos, sino de situar la realidad el poder en el lugar que le corresponde para desenmascararlo y analizarlo, y esto con el fin de distribuirlo de manera equitativa entre todos"<sup>4</sup>.

## 2.- LA RELACION MAESTRO-ALUMNO EN:

### a).- La educación tradicional.

La educación tradicional; por sus prácticas diversificadas, la forma en que se realiza y los medios utilizados ha sido en gran medida la práctica educativa que más efectos ha tenido en nuestro sistema educativo. Estas prácticas se han caracterizado desde diferentes perspectivas del conocimiento; - su significado y definición se ha conceptualizado también de diferente manera; hay quienes se refieren a la educación tradicional desde la formación insuficiente de maestros, la falta de adecuación de los edificios escolares, la reglamenta---ción institucional fuera de uso, los programas sobrecargados, los grupos muy numerosos, etc. Sin embargo desde el objeto de estudio -relación maestro-alumno- que se aborda en este trabajo se entiende a la educación tradicional como el conjunto de prácticas pedagógicas monopolizadas por el sujeto como condición de que posee toda la verdad, en donde se configura una -relación sujeto-objeto de forma lineal y autoritaria; dese--

chando la interacción y las contradicciones que el proceso -- dialéctico del conocimiento de la realidad provee.

La práctica educativa fundamentada en la enseñanza tradicional constituye una relación maestro-alumno unilateral centrada en el profesor, ya que "es él quien organiza la vida y las actividades, quien vela por el cumplimiento de las reglas y formas, quien resuelve los problemas que se plantean"<sup>5</sup>; bajo esta condición los alumnos permanecen sujetos a la palabra del maestro, donde la preocupación central del profesor es mantener un auditorio silencioso e incluso seducido; el maestro -- reina de manera exclusiva en este universo puramente pedagógico. "La tarea del maestro es la base y condición del éxito de la educación; a él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, en una palabra trazar el camino y llevar por él a sus alumnos.-- (...) El es quien separa cuidadosamente los temas de estudio para evitar la confusión y quien los reparte en una gradación tal que lo que se ha aprendido antes aclara lo que se aprendera después"<sup>6</sup>. Es común y productivo la gradación en todo proceso educativo, pero en la educación tradicional esta gradación se mediatiza en la medida en que el conocimiento se da -- como un saber acumulado y no como saber utilizado, que sería la diferencia con otro tipo de educación. El nivel de conocimiento al que se llega se reduce muchas veces al aprendizaje

5.- PALACIOS, Jesús.

La cuestión escolar: críticas y alternativas. 6a. edición  
Edit. LAIA, pág. 18.

6.- PALACIOS, Jesús. Op. Cit. pág. 18-19.



de fórmulas vacías, conceptos abstractos, datos y fechas totalmente alejadas de sus preocupaciones y problemas, el aprendizaje adquirido está referido a cuestiones puramente intelectuales, centradas en aspectos de la memoria en donde se almacena la información con miras al examen o "prueba pedagógica" que se convierte en el instrumento central para la evaluación y la acreditación de los alumnos, aunque esta información desaparezca una vez que haya pasado la situación de examen.

Por su carácter y sus formas de enseñanza la escuela tradicional conduce al alumno a un marcado desinterés por el -- aprendizaje y la cultura, pues sólo se limita a la enseñanza de la lecto-escritura, los números, actitudes, hábitos, etc. "... donde se degluten mediante la memoria unos conocimientos prefabricados, reducidos a meras "informaciones", donde el - alumno navega con vistas a los exámenes..."<sup>7</sup>. Al respecto, los exámenes se presentan en forma standarizada y estereotipada, - lo que implica una concepción de práctica educativa común para todos los grupos, en la que cada clase se parece a las demás clases, cada alumno se asemeja a los demás alumnos. Así - la escuela tradicional prepara sus actividades escolares sin tomar en cuenta las condiciones cognoscitivas, afectivas y emocionales inherentes a la vida cotidiana de quienes la reciben. La escuela se constituye así, en un mundo diferente a la vida diaria del alumno, un foro organizado y prefabricado al margen de los procesos psicosociales que la vida en sociedad

7.- M. LOBROT.

Teoría de la educación, pág. 210; citado en: PALACIOS, - Jesús. La cuestión escolar: críticas y alternativas. 6a. edición, Editorial LAIA, pág. 598.

nos provee, "la escuela como escribe Fonvielle, crea un universo de mitos que ni por su lenguaje ni por sus inquietudes tiene nada que ver con el mundo normal del hogar o de la calle"<sup>8</sup>.

El mundo exterior, como espacio donde se desenvuelve el alumno, no tiene mayor importancia en la organización de la enseñanza tradicional, sin embargo, la escuela tradicional como una institución legítima mantiene relaciones abiertas con otras instancias e instituciones que directa o indirectamente tienen que ver con la educación del individuo, las cuales se vinculan y reproducen esquemas inherentes a la detentación -- del poder y la dominación.

Entre las prácticas más comunes instrumentadas para la conservación del orden y la disciplina en la educación tradicional se encuentran: las consignas y los castigos. La consigna es una condición esencial para que el alumno no tenga ningún impedimento de seguir adelante, en este sentido la consigna se concretiza más claramente en la reglamentación escolar institucional, constituyéndose una vía de acceso a los valores, al mundo moral y al dominio de sí mismo. Por su parte el castigo es un testimonio de que el alumno no ha logrado -- mantenerse al nivel de la regla, al nivel de las exigencias -- generales y abstractas que de antemano se le habían propuesto y a las cuales no obedece.

8.- PALACIOS, Jesús. Op. Cit. pág. 603.

La enseñanza tradicional se propone también, a costa de cualquier sacrificio, presentar a todos los alumnos las realizaciones más perfectas de la cultura, ésto a través de modelos ideales que el alumno debe imitar, sin tomar en cuenta -- las diferencias sociales, económicas y psicológicas, que se dan en toda sociedad y las cuales se intensifican más profundamente en las sociedades con modo de producción capitalista dominante.

b).- La tecnología educativa.

La tecnología educativa como práctica educativa, surge en respuesta al tradicionalismo pedagógico, el cual deja de ser funcional para el desarrollo capitalista, ya que el avance de la ciencia y la tecnología, desde 1960, trae consigo -- nuevas exigencias en todos los ámbitos de la vida social. El sistema educativo como parte fundamental en las relaciones -- sociales, políticas y culturales; se ve influido por el fuerte desarrollo industrial y tecnológico que experimenta el aparato productivo, de ahí que la tecnología educativa representa para la educación, el gran pivote de cambio de las viejas estructuras educativas, sin embargo, en este intento de re-- estructuración se llega solamente a la introducción de la técnica de la enseñanza como forma eficaz en la transmisión del conocimiento, manteniéndose los contenidos sin ningún cambio, -- es decir, se tocan las formas de enseñanza más que los contenidos. En la enseñanza-aprendizaje se privilegia la técnica -- como un fin y no como un medio lo cual da como resultado que la práctica educativa se realice bajo los mismos conceptos --

educativos tradicionales, y con la introducción de las técnicas sólo se llega a un eficientismo pedagógico intransformable y acumulativo. En lo general la metodología utilizada en la tecnología educativa "es una metodología que casi siempre se aplica a nivel de aula, siguiendo las pautas del modelo -- tradicional de educación, sin antes haber examinado algunos -- de los cambios más amplios en el sistema social general que -- tienen importantes implicaciones para la educación"<sup>9</sup>.

En tal propuesta pedagógica se concretan algunos elementos aportados por el conductismo, que intenta reducir el complejo comportamiento humano a conductas simples, a unidades irreductibles (átomos), cuya suma da cuenta de fenómenos complejos; esta simplificación de la realidad implica la división de los hechos hasta desvincularlos y descontextualizarlos. Esta visión de la tecnología educativa se refleja en los programas de estudio con un sin número de objetivos específicos, a través de los cuales se parcializa el conocimiento porque se pierde la relación entre ellos, y por tanto, se imposibilita entender la realidad de manera estructurada y coherente. Sólo se pueden memorizar pedacitos perfectamente bien definidos de esa realidad.

Lo anterior tiene como consecuencia que la participación del alumno se limita a aquello relacionado con el objetivo específico que se está estudiando. La "creatividad e iniciativa" se regula por ese objetivo y obedece a la secuencia impuesta por la lógica formal.

9.- CHADWICK B. Clifton.

"Porque está fracasando la Tecnología Educativa". Revista de Tecnología Educativa. Vol. 2, No. 4; 1976, pág. 28.

Para que un programa sea aceptado, los objetivos deben - especificar, con un verbo, la conducta a alcanzar para el alumno: definir, enumerar, clasificar, enunciar, diferenciar, ..., en esta forma de presentar el conocimiento, los programas de - estudio definen una realidad de una vez y para siempre, imposible de ser transformada, que sólo se puede conocer de una - manera: enumerando, clasificando, definiendo, etc. Así formamos un hombre receptor de eso que está hecho sin su participación y que no está en sus manos cambiar. Le formamos actitudes contemplativas frente a la realidad "las cosas son así y ni - modo, hay que adaptarse".

La tecnología educativa por las concepciones que sustenta llega a introducir solamente la técnica de la enseñanza como forma eficaz para transmitir el conocimiento pero sin cambiar los contenidos. Su metodología está encaminada a normar y controlar la conducta y no a la construcción del conocimiento; la evaluación se limita a la medición del aprendizaje de los resultados obtenidos, aplicando predominantemente la - prueba pedagógica. El instrumento técnico (programas de estudio, material didáctico, prueba objetiva) se convierte en intermediario en la relación maestro-alumno.

Los programas de estudio, al priorizar la técnica y los resultados del aprendizaje e ignorar el proceso, pierden de - vista el interés porque se aprenda el conocimiento como creación científica factible de ser superado y transformado. También existe una ruptura entre enseñanza-aprendizaje y evaluación porque estas partes del proceso giran en un círculo ce---

rrado alrededor de los objetivos específicos y no de la construcción del conocimiento, enriquecido por la experiencia humana.

c).- La escuela nueva.

Las relaciones de la práctica educativa y las contradicciones que al interior de la misma se han generado, ponen de manifiesto necesidades nuevas, tanto en la investigación pedagógica, como en la práctica cotidiana de ésta, para ello algunas disciplinas afines al campo educativo: como la economía, la sociología, la antropología, la filosofía, la psicología, y la pedagogía, que hacen de la escuela su objeto de estudio, dando origen a nuevas explicaciones sobre lo que es y representa la escuela en la conformación de la vida social.

La escuela nueva incorpora, para el conocimiento y transformación de la realidad educativa a dichas disciplinas, lo que implica abordar al objeto de estudio (escuela) desde una concepción diferente de sociedad, educación, hombre, enseñanza-aprendizaje, alumno, profesor, etc. que nos aproxime con mayor precisión al conocimiento y a la propia dinámica que los procesos educativos mantienen.

La escuela nueva, en contraposición a las prácticas pedagógicas resultado de la educación tradicional y de los modelos técnicos imperantes en nuestra sociedad, plantea una educación basada en los principios fisiológicos, psicológicos y sociales que todo individuo posee, los cuales se integran dialécti

camente en la conformación de la personalidad de éste; es decir, " se concibe al hombre en una sólo dimensión, la humana; pero al mismo tiempo concibe la persona como una totalidad integrada por tres dimensiones: la mente, el cuerpo y el mundo exterior, integradas dialécticamente."<sup>10</sup> La educación como -- función inherente al vivir colectivo, se convierte en un proceso mediante el cual se desarrollan contenidos latentes, individuales y grupales, que pueden ser obstaculizadores en el proceso de aprendizaje; sin por ello menospreciar el contenido explícito que permite el avance y desarrollo del proceso mismo; es decir, el núcleo de la relación educativa, así como los elementos que en ella intervienen: contenidos temáticos - instrumentación didáctica, profesor-alumno, etc. se centran sobre todo en el proceso de aprendizaje; en donde éste se -- vuelve significativo en la medida en que el individuo adquiere una continua actitud de apertura frente al conocimiento e incorpora procesos de cambio.

La escuela como espacio legitimado, para la adquisición del conocimiento y la cultura, debiera ajustarse a los intereses colectivos; producto de la conformación histórico-social y de las relaciones que todo individuo en su proceso de aprendizaje y transformación mantiene, así como; a la necesidad de concretizar la teoría con la práctica en una praxis --

10.- PICHON-RIVIERE, Enrique.  
Teoría del vínculo. 4a. edición, 1984; Buenos Aires, -  
ediciones Nueva Visión, pág. 10.

transformadora de la vida cotidiana. Se trata de una relación directa entre la construcción teórica del conocimiento, que por un lado nos los da la escuela y la realidad del fenómeno u objeto de estudio, en donde "... el presente debe sentirse como fuente de valores, que aparece como el lugar donde los hombres, a través de todas las dificultades, están en camino de realizar progresos decisivos..."<sup>11</sup>. En este sentido, el binomio maestro-alumno en la acción pedagógica, deben modificar sus actitudes y sus prácticas frente a la construcción social del conocimiento.

El maestro en una situación de aprendizaje, se convierte en un facilitador del conocimiento, en el coordinador que participa y amplía la colectividad en la medida en que se va formando; los alumnos junto con el maestro, avanzan hacia la construcción colectiva, desde que se orientan y tienen bien definida una meta común a la cual pretenden llegar; es decir, cuando se conforma el grupo como tal, quien lo estructura y dirige no es el maestro en sí mismo, sino el compromiso e interés individual y colectivo que se tiene con respecto a la meta u objetivo común que los integra como grupo, no sólo el hecho de estar juntos. Lo que estructura a la dinámica grupal son sus interacciones e interrelaciones constituidas por la responsabilidad común en el trabajo individual y colectivo; necesario en la construcción científica del conocimiento.

11.- SNYDERS, Georges.  
Pedagogía Progresista. ( Biblioteca del educador )  
 editorial Morova; Madrid, España. pág. 139.



La relación maestro-alumno no se centra ni en el educador, ni en el educando, sino en la relación interpersonal -- que se desarrolla entre éstos; de ahí que el concepto de disciplina y autoridad tengan una función y connotación diferente, puesto que no se trata de suprimirlas, sino más bien de transformarlas en el bien común de la colectividad, en donde la autoridad no depende ya del maestro, sino de las interrelaciones y cambios de roles que se dan en el grupo, pues el grupo mismo se autorregula y va normando su propio proceso -- sin la necesidad de que alguien detente el poder y la autoridad permanente y por encima del nivel común. Es cierto que la presencia del maestro no se extingue por completo, pero -- sí su intervención se ejerce en la medida en que éste apoya y complementa al grupo, también es cierto que el maestro, generalmente, llega a tomar la iniciativa, sin embargo, ésta -- es posible en la medida en que la conciencia colectiva le apoya y se reconoce en él. "... el maestro actúa para organizar la colectividad, al tender su intervención a reforzar la vida personal, a dejar en libertad la autonomía de los alumnos, y no oponerse a ella "<sup>12</sup>.

Dentro de las interacciones; el intercambio de roles y las funciones grupales; existe la preocupación por defender la necesidad de comunicación y cooperación de quienes inte--

12.- SNYDERS, Georges.  
Op. Cit. pág. 146.

gran el grupo, acciones básicas en la conformación y avance de cualquier grupo, de ahí que el profesor, su principal labor estriba en coordinar las actividades de grupo, convirtiendo la clase en un lugar de intercambio entre los sujetos que la integran.

Para llevar a cabo este tipo de trabajo, el profesor - como propulsor del proceso pedagógico debe contar con una -- amplia experiencia en el manejo de grupo, compartir y comprometerse con un trabajo diferente, tener como principio fundamental; que el conocimiento sólo se construye socialmente y a partir de la discusión con el otro. De no tomar en cuenta estas consideraciones, el trabajo, aún cuando se desee desarrollarlo con éxito, corre algunos riesgos que lo pueden llevar al fracaso.

Los riesgos más comunes que podemos enfrentar en esta - nueva concepción de enseñanza- aprendizaje, es la falta de - preparación por parte del profesor, pues es común que en el proceso de grupo aparezca una elevada dosis de agresividad - del grupo hacia el profesor, en donde si el profesor no está preparado para enfrentar esta situación y la interpreta - como un ataque personal, más que como una forma significativa de estar en contra de la autoridad formal, las consecuencias inmediatas pueden ser; el regreso al autoritarismo de - éste; lo que significa un obstáculo serio en la evolución -- del grupo. Otro grave peligro en la conformación grupal, lo constituye el hecho de que algún alumno asuma el rol de dictador y que el coordinador no intervenga a tiempo dilucidando

do la situación ante el grupo. Por otra parte hay que tener presente que puede convertirse a veces en un juego peligroso que puede acabar en una verdadera catástrofe, en donde el -- grupo acaba destruido y con dolorosas frustraciones. Por -- ello es pertinente reconsiderar que para poner en práctica -- una experiencia de este tipo, además de tener actitudes dife<sup>re</sup>ntes frente al conocimiento y al proceso de aprender; así como dominio y actualización de los contenidos temáticos, es imprescindible que el profesor tenga una buena formación en dinámica de grupos, una personalidad madura y esté equilibrado psíquicamente.

### 3.- UN PUNTO DE VISTA SOBRE EL PROBLEMA.

El surgimiento de la escuela como tal, se da dentro del proceso del desarrollo capitalista, por lo que para su estudio no debe perderse de vista dicho carácter, pues en su forma más simple ésta responde a las necesidades de formación -- de mano de obra para la industria. De ahí que su pedagogía se ha centrado en la búsqueda de formas o mecanismos que den al sistema educativo una mayor eficiencia y correspondencia con el aparato productivo, así la escuela tradicional centra la relación maestro-alumno, como una relación de autoridad -- el maestro se presenta como un modelo que ha de imitar el -- alumno con base en una cierta imagen sobre lo " bueno " : -- ser atento, disciplinado, puntual, etc. actitudes necesarias

para la incorporación al aparato productivo capitalista, en donde pocas veces se problematiza y se cuestiona; situándose más como resultado natural de la teleología educativa.

Dentro de estos esquemas de análisis, encontramos un determinado tipo de relación maestro-alumno, que se marca en una concepción de educación y sociedad, en un determinado periodo histórico y en el desarrollo de las relaciones sociales de producción, así tenemos que el maestro es pensado como un factor decisivo en el proceso escolar-educativo, su preparación y capacitación son importantes en el desempeño de su cometido. Se infiere de lo anterior que el profesor es la palanca del desarrollo individual y social de la comunidad, es el gestor del progreso; el cual se le reduce a un objeto apolítico que sólo ejecuta planes y programas y que aplica técnicas metodológicas ( Tecnología Educativa ) para activar y dinamizar el contacto que tiene con otro de los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje, el alumno, que es concebido como algo directamente relacionado al maestro, son los elementos el uno del otro. La relación maestro-alumno se concibe como una relación de carácter técnico, el maestro se presenta como un modificador de conductas donde la conexión con el aprendizaje se da a partir de una teoría del aprendizaje dominante, el conductismo, el maestro se convierte en un estimulador; intenta modificar la conducta del alumno aplicando reforzadores a los cuales el alumno dará una respuesta. Esta forma de concebir la relación maestro-alumno deja para la caja negra, el conjunto de relaciones pedagógi-

cas más amplias de carácter afectivo, cultural, simbólico, - incluso históricas que pudieran dar cuenta de la forma específica en que se desarrollan los procesos escolares; aún con sus determinantes económico-políticas.

En esta perspectiva de análisis, la práctica educativa en su expresión en el aula toma como elementos de evaluación a la correspondencia entre los fines que persigue la escuela y sus resultados obtenidos, buscando con ellos el alto o bajo rendimiento del sistema educativo en su conjunto, pues -- los parámetros de medición de la eficiencia y la eficacia se expresan en términos de objetivos y metas que hay que cubrir. En este sentido corresponde tanto al alumno como al maestro -- jugar un papel decisivo para el logro de dichos objetivos y obtener así un buen aprovechamiento que redunde en un alto -- rendimiento escolar. Aquí el maestro, a través de diferentes estrategias, tratará de encausar, ( encajonandolo ) al alumno hacia los fines preestablecidos; dándose un tipo de relación maestro-alumno, en donde básicamente los elementos que se ponen en juego es el estímulo y la respuesta; así como -- una serie de reforzadores como son: cuestionarios, pruebas -- pedagógicas, preguntas orales, etc. que en última instancia los alumnos que dan respuestas positivas a este tipo de ques -- tiones son los considerados de alto rendimiento, sin poner -- en cuestión el carácter selectivo y discriminador que en sí mismo tiene el sistema escolar, pues la escuela como tal, no funciona igual para todos, sino más bien está en función a -- la clase social a la que se pertenece; descuidando en cierto

sentido el proceso interno de conocimiento que todo individuo posee y pone en juego al ponerse en relación con el contenido temático expresado por el profesor. Lo que más interesa a este tipo de enseñanza es la memorización y repetición mecánica de los contenidos temáticos, los cuales en ciertos casos no tienen relación y sentido para el medio ambiente donde se desenvuelve el individuo y las necesidades que tiene que cubrir. En este sentido se cuestiona al método, a la teoría -- que lo sustenta, a la formación del profesor, pero no así -- al contenido y trascendencia social de la práctica educativa.

El profesor no sólo transmite los contenidos de enseñanza que el programa marca, también educa por la forma en que los transmite, fomenta el individualismo y la competencia, -- mediante las calificaciones que a la vez le sirven para discriminar entre los buenos y los malos, los que llegarán tal vez, si se siguen empeñando, a ser alguien y los que nunca -- dejarán de ser lo que son, pero que sólo es culpa de ellos -- mismos; también se aprende a realizar trabajos, aún sin comprender la razón de ser de los mismos; se aprende, asimismo, a trabajar en una lógica y economía del tiempo, que impone -- el profesor. De ahí que en la búsqueda de una alternativa diferente, el proceso enseñanza-aprendizaje requiere no sólo -- de los cambios cuantitativos, sino más bien de formas cualitativas de realizar el trabajo, lo que implica un cambio de -- actitud frente a la vida, al aprendizaje, a la sociedad, -- -- frente al quehacer cotidiano, etc. que nos permita transfor-

mar esa realidad que nos reporta pocos elementos para la vida colectiva. El profesor aquí, tendría como función básica; el promover actitudes ( en sus alumnos ) creativas y trans--formadoras que los lleven colectivamente a construir su propio proyecto de vida profesional y cotidiana, en donde la --teoría con la práctica no tendrían porque escindirse, pues -se transforma, cuando se es consecuente con una práctica concreta.

CAPITULO II

LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE



## CAPITULO II

## LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE

" Para todos es sabido que la vida se nos presenta como una cruz demasiado pesada que nos depara excesivos sufrimientos, decepciones y empresas imposibles, etc. "13 pero ¿ qué fines y propósitos de la vida expresan los hombres en su propia conducta ? , ¿ qué esperan de la vida ? , ¿ qué pretenden alcanzar con ella ? estas aspiraciones tienen como objetivo vital al principio del placer, móvil de toda conducta humana. En el conocimiento del grupo se manifiestan estas --tendencias en donde se ponen al descubierto los procedimientos por medio de los cuales los individuos tratan de alcanzar el conocimiento en forma placentera, que los lleve a la felicidad que tanto es anhelada, en donde se reflejan actitudes de simpatía y agresión; siendo el maestro el agente importante en este interjuego, ya que puede convertirse en un depositario de toda esta problemática en donde el manejo de grupo y la integración del mismo, dependerá de la dinámica grupal y cohesión entre sus integrantes, para alcanzar objetivos --comunes que requieren participación y trabajo de todos y cada una de los miembros de ese grupo.

13.- FREUD, Sigmund.  
El malestar de la cultura.

1a. edición Editorial Paidós pág. 5

Una de las tesis centrales que tanto el Psicoanálisis - como la Psicología Social sostienen es; que los individuos - se atraen para complementarse, pues la necesidad de asociarse con otros es universal, debiendo ser considerada como una necesidad humana fundamentalmente de supervivencia. Freud, - reconoce que en la vida psíquica individual, aparece siempre integrado el otro y Bleger retomando a Freud menciona que -- los fenómenos psicológicos humanos son indefectiblemente sociales.<sup>14</sup>

El individuo se considera en la Psicología Social, en - su relación con los sistemas de actividad conjunta de los -- hombres, sistemas a los cuales está incorporado. Se presta - especial atención a la determinación de la condicionalidad - social de los procesos psíquicos, de los estadios y propiedades del individuo; a los mecanismos de su formación; al papel que desempeñan las necesidades y los motivos en la regulación de la conducta del individuo.

La Psicología Social indica también que el individuo - busca apoyo en los demás para organizar su medio, así como - el hecho de experimentar una cierta necesidad de pertenencia a un grupo, del que reclaman su reconocimiento; éstas y -- otras necesidades entran en juego en la dinámica de grupos.

14.- BLEGER, José.  
Psicología de la conducta. Editorial Paidós, 1984.  
pág. 61.

Estrechamente relacionado con el Psicoanálisis y la Psicología Social, tenemos a los Grupos Operativos, éstos son; " un conjunto de personas con un objetivo común " <sup>15</sup> al que - intentan abordar operando en equipo, esta comunidad debe tener y tomar conciencia del objetivo ( tarea ) que motiva la actividad, debe poseer los conocimientos, habilidades y hábitos necesarios para que la actividad del grupo se consolide en la experiencia, así como los procedimientos de apoyo y expresión de la unidad del grupo. En el grupo Operativo existe necesariamente la comunicación psicológica con cuya ayuda resultan posibles las soluciones, valoraciones, opiniones y -- lenguaje común entre los miembros del grupo; surge la unidad emocional y volitiva necesaria para que el grupo avance, --- tienden a hacerlo rompiendo el vínculo de dependencia y lo-- grandando otro de colaboración que enriquezca: la personalidad, la tarea <sup>16</sup> y rectifique pautas estereotipadas <sup>17</sup> o distorcio-

15.- BLEGER, José.

Temas de Psicología ( Entrevista y Grupos ).

Ediciones Nueva Visión; 2a. edición, México, 1983 pág. 57

16.- " Llamamos tarea al factor por el cual el grupo se ha -

reunido para apropiarse de él y luego construir con él".

" Tarea es el tema, ocupación o título que hace converger sobre él todo el funcionar de la reunión ". BAULEO, Armando. Citdo en: ZARZAR CHARUR, Carlos. " La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo".

Revista Perfiles Educativos No. 9, México 1980, CISE-UNAM  
Pág. 15.

nadas de sus integrantes. La técnica de Grupo Operativo se puede aprender por medio de la experiencia personal y por una adecuada preparación Psicoanalítica.

Generalmente se trabaja con Grupos Operativos con fines terapéuticos con escuelas de medicina psicosomática y psiquiatría, sin embargo, con los aportes que para la educación en especial en el proceso enseñanza-aprendizaje, han hecho se adquiere una riqueza productiva en la construcción social del conocimiento.

En la práctica educativa observada en el primer Módulo de la especialidad " Recursos para la Comunicación y la Expresión " ; realidad que sustenta esta investigación, se tomaron sólo algunos elementos de los Grupos Operativos en el proceso enseñanza-aprendizaje, estudiándolo desde la perspectiva del aprendizaje grupal, considerado como " el cambio de pautas de conducta, que se da como resultado de la interacción de un grupo en el intento de abordar y transformar el conocimiento " <sup>18</sup> ubicando al docente ( coordinador ) y al es

- 17.- " Las estereotipias son conductas rígidas, fijas, con las que los sujetos enfrentan la tarea, haciendo caso omiso de la originalidad de la nueva situación " . DE LELLA, Cayetano. " La técnica de los Grupos Operativos en la formación del personal Docente Universitario " . Revista Perfiles Educativos No. 2 CISE-UNAM, 1978, p.47
- 18.- SANTOYO, Rafael. " Algunas Reflexiones sobre la coordinación de los grupos de aprendizaje " . Revista Perfiles Educativos No. 11, México 1981, CISE-UNAM, pág. 63.

embargo, un elemento importante y definitorio en la consagración de estas fases grupales es el ENCUADRE, el cual generalmente queda establecido en la primera sesión de trabajo y -- " consiste en la delimitación clara y definida de las principales características tanto de fondo como de forma que deberá tener el trabajo grupal " <sup>22</sup> , el encuadre es una forma de - contrato en donde se limitan las funciones y las responsabilidades de todos los participantes, lo que viene a disminuir - las tensiones y ansiedades en el grupo y a la coordinación - le permite tener un esquema referencial común, para situar - sus funciones e interpretaciones posteriores.

Una buena delimitación en el encuadre es aquella que toma en cuenta el contexto institucional donde se desarrolla - la actividad; es decir, la relación entre grupos, su inser-- ción en el plan de estudios, la relación con la organización institucional, etc. las condiciones del profesor y su estilo de coordinar, así como el acuerdo grupal y las normas que -- éstos establezcan.

Entre los elementos más importantes que deben quedar - claros en la formulación del encuadre son:

- El contexto institucional donde se desarrolla la actividad.
- El objetivo general del curso y su vinculación con los demás cursos.

- Las formas metodológicas de abordar el objeto de estudio.
- Los materiales o instrumentos con que trabajará el grupo.
- La función y responsabilidad del coordinador y de los estudiantes.
- Los criterios de evaluación y acreditación del curso.
- El número y fecha de sesiones de trabajo.
- Horario de las sesiones.
- El porcentaje de asistencia mínimo para acreditar el curso...

El encuadre se concretiza en la fase de PRETAREA en donde la relación entre los integrantes del grupo, es una relación típica de resistencias que manifiesta el grupo ante la nueva situación, ya que implica perder un status y enfrentarse a una situación diferente, que amenaza sus intereses; ante la que el grupo elabora técnicas defensivas y las manifiesta en forma directa. Se considera como un momento confusional por el que atraviesa el trabajo grupal, en donde aparecen mecanismos tendentes a conservar la tranquilidad y seguridad que provee lo conocido, pues lo desconocido provoca un alto grado de ansiedades que pueden ser paralizantes en -

el proceso de aprendizaje grupal. Se caracteriza por ser una fase donde coexisten dos miedos básicos: el miedo a la pérdida de la situación anterior, de los marcos referenciales previos y el miedo al ataque en la nueva situación, en la que - todavía no nos sentimos seguros y nos mantenemos a la expectativa y defensiva de las conductas emitidas por los demás - integrantes del grupo, ya que en el encuadre queda claro que el docente asume el papel de coordinador y la responsabilidad en el logro de los objetivos propuestos recae más bien - en el grupo de alumnos.

La característica fundamental en esta primera fase, es la resistencia al cambio que en los participantes produce la nueva situación de aprendizaje, para esto el grupo se enfrenta, a través de diversos mecanismos, al trabajo propuesto -- por el coordinador; formándose en ocasiones, pequeños grupos que atentan contra el desarrollo de nuevas formas de adquirir el conocimiento intentando continuamente regresar a sus formas y estilos de trabajo. Sin embargo, el coordinador haciendo uso del encuadre ( donde quedaron explícitamente las reglas del juego ) y manteniendo cierta distancia con la dinámica grupal, puede introducir a sus estudiantes a la fase o momento de tarea; retomando los aportes que ellos mismos - hacen en este proceso.

Las manifestaciones más típicas en esta fase del grupo son; la falta de claridad y seguridad en el trabajo grupal, en el grupo examinado esto se manifestó cuando surgió la in-

quietud por tratar de saber cómo sería la forma de trabajo,-- la evaluación; si se pasaba lista o no, cual sería el porcentaje mínimo para tener derecho a la acreditación del módulo, etc.

A diferencia de la concepción tradicional que se ha manejado sobre el término TAREA, en donde se define como la actividad extraclase, exclusiva para el estudiante, los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo, la definen como el objetivo que centra y dirige el trabajo individual y grupal con miras a alcanzar una meta común en donde todos los integrantes del grupo ( coordinador-estudiantes ) realizan trabajos concretos tendentes a conformar la estructura grupal cuya finalidad permite operar como grupo. En este sentido, la tarea se convierte en líder para el grupo; " es ella la que debe guiar, dirigir y orientar todas las acciones: la toma de decisiones, la selección de la metodología de trabajo, la selección de la temática y de las técnicas, la división y repartición del trabajo concreto, etc. Asimismo, es la tarea la que en todo momento deberá guiar todas las intervenciones del profesor coordinador ante el grupo, indicando el tipo, la frecuencia y el nivel de profundidad de las mismas "<sup>23</sup>.

El entrar en tarea es cuando el grupo supera sus ansie-

23.- ZARZAR CHARUR, Carlos.  
Op. Cit. pág. 16.



dades, resistencias y enfrenta la tarea implícita y explícita. Para esto es importante que el coordinador propicie que el grupo se dé cuenta de las actitudes que hasta ese momento ha tomado; es decir, cómo en la tarea explícita, propia de los estudiantes, se manifiestan conductas de resistencia a la nueva situación en donde el estudiante no acepta que la directividad y el poder del profesor-coordinador se transfiera a los distintos roles que aparecen en el proceso de grupo; otra manifestación típica de resistencia, es la actitud que el estudiante asume en sus primeras intervenciones, en donde éste se dirige ( a través de la mirada ) al coordinador y espera la aprobación o desaprobación de éste. Cuando el coordinador no lo hace el estudiante manifiesta un monto considerable de angustia, por la inseguridad que provoca esta situación. Ante esto el coordinador<sup>24</sup>, manejando la tarea implícita; es decir, todo aquello que no se dice pero que está ahí: en las actitudes, gesticulaciones, movimientos corporales, etc. debe poner al descubierto las verdaderas causas --

24.- " La tarea del coordinador... consiste en reflexionar - con el grupo acerca de la relación que los integrantes del mismo establecen entre sí y con la tarea prescripta. Cuenta con dos herramientas: el señalamiento que opera sobre lo explícito y la interpretación que es una hipótesis acerca del acontecer implícito que tiende a explicar hechos o procesos grupales que no aparecen como manifiestos a los integrantes del grupo, y que funcionan como obstáculo para el logro del objetivo grupal ".  
PICHON-RIVIERE, Enrique. El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social (I). Ediciones Nueva Visión, la. edición en México; 1983, pág. 212.

que condicionan el comportamiento grupal e individual. Esto puede hacerlo con intervenciones directas, señalando la situación grupal; o por medio de la interpretación que éste devuelve al grupo.

La tarea es un momento de mayor productividad grupal, ya que la asunción de roles se da con mayor claridad y comprensión del qué se quiere y para qué se hace, en donde todos los integrantes del grupo, asumen la responsabilidad del curso generando acciones de organización grupal tales que el coordinador se vuelve un acompañante en el proceso grupal.

El PROYECTO de grupo aparece cuando sus integrantes inician una fase que rebasa el aquí y el ahora de la actividad grupal; planteando objetivos que trascienden los límites del trabajo en el aula, organizando y planificando estrategias para alcanzar dichos objetivos. Es una fase donde el grupo identificado con el trabajo colectivo y conociendo sus alcances y limitaciones, busca compartir esta experiencia y proyectarla hacia el exterior, con el fin de contribuir en el trabajo socialmente útil, ya sea al interior de la institución donde se encuentra el grupo o vinculándose con otros grupos u organizaciones similares.

El proyecto aparece también como la manifestación del sentimiento de pérdida del grupo, pues en la medida en que se acerca el fin de curso, la culminación de la tarea explícita, etc. este sentimiento aumenta considerablemente; de

ahí, que el grupo canaliza sus sentimientos en la formulación de nuevos objetivos, los cuales le permiten seguir operando. Esto lo manifiestan algunos grupos cuando proponen reuniones extra-curso, donde pueden reunirse de vez en cuando con el fin de tener la posibilidad de compartir sus experiencias, conocimientos, problemas, etc. En esta fase de culminación aparecen momentos con cargas fuertes de emoción, en donde si no se elabora y discute la pérdida o separación pueden generarse conductas de frustración y fracaso donde el proyecto de grupo desaparece.

Estos momentos por los que atraviesa el grupo: ENCUADRE, PRETAREA, TAREA y PROYECTO son fases en la dinámica misma del proceso de aprendizaje grupal, confluyen e interaccionan, aun que hay momentos en que se manifiestan más unos que otros. -- Es importante también aclarar que las angustias, resistencias y estereotipias no se eliminan de una vez y para siempre, -- pues el proceso de conocimiento no termina ahí, el sujeto se enfrentará a nuevas situaciones, las cuales tendrá que enfrentar desde su propia experiencia.

Finalmente, retomando a Rafael Santoyo; podemos considerar que " el grupo de aprendizaje es un proyecto que está -- permanentemente en un proceso de consolidación y requiere -- que:

- Sus integrantes compartan la misma finalidad, ésta sea el centro de sus intereses, permita reunir esfuer

- zos y concentrar la reflexión y práctica transformadora.
- Cada miembro tenga funciones intercambiables, para - evitar roles fijos y estereotipados.
  - Exista un sentido de pertinencia, que permita pensar y pensarse en grupo.
  - Se propicie la comunicación e interrelación, para intercambiar y conforntar distintos puntos de vista y esquemas referenciales.
  - Brinde la oportunidad de participar en la solución - de problemas.
  - Se reconozca al grupo como fuente de experiencias y aprendizaje.
  - Exista un espacio para la elaboración del conocimiento "25.

En el desarrollo del módulo pudimos observar que aque---llas conductas que inicialmente aparecían como estereotipa--

25.- SANTOYO, Rafael.  
Op. Cit. pág. 6

das fueron desapareciendo paulatinamente, ya que la dinámica misma del grupo y el interjuego de fuerzas normaba el intercambio de roles, lo cual nos permitió avanzar productivamente en un trabajo de grupo.

En los grupos de aprendizaje existen dos niveles de realidad; lo explícito o manifiesto; comprende lo percibido directamente por los sentidos y puede describirse, lo latente es todo aquello que a pesar de estar presente no se manifiesta directamente, sino que se tiene que inferir de lo manifiesto a través de hipótesis provisionales o interpretaciones basándose en marcos previos, cuya comprobación se va realizando a lo largo del trabajo grupal. Inicialmente, la coordinación de módulo, quiso considerar tanto lo latente como lo manifiesto, pero al final se consideró fundamentalmente lo manifiesto y aparentemente se dejó a un lado lo latente.

Es importante estar atento al surgimiento de los emergentes " es ese algo que sucede en el grupo y que proporciona los elementos que faltaban para interpretar el significado del proceso "26. También suelen aparecer los portavoces "miembros del grupo, que ejercen la función de expresar sobre el fondo del grupo, la situación vivida frente a la tarea manifiesta y frente al coordinador que los demás no logran objetivar "27.

26.- ZARZAR CHARUR, Carlos.  
Op. Cit. pág. 64.

27.- Idem.

## 2.- Teoría del vínculo.

La teoría del vínculo se inscribe en las corrientes con temporáneas surgidas del Psicoanálisis y de la Psicología Social, cuya expresión más próxima la encontramos en lo que -- son los Grupos de Aprendizaje y los Grupos Operativos. Plantea desde el comienzo la necesidad de complementar la investigación psicoanalítica con la investigación social; concebida desde lo psicosocial, lo sociodinámico y lo institucional.

La investigación psicosocial analiza la parte del sujeto que se expresa hacia afuera, hacia los distintos miembros que lo rodean; en tanto que el estudio sociodinámico analiza las distintas tensiones existentes entre todos los miembros que configuran la estructura del grupo. El análisis institucional consiste en la investigación de los grandes grupos: - su estructura, origen, composición, historia, economía, política, ideología, etc. y tiene como fundamento a la Sociología, lo cual permite hacer estudios macrosociológicos como - serían las grandes instituciones y los grandes grupos y la - microsociología que estudia los grupos más restringidos o pequeños inclusive los grupos familiares.

El hombre se concibe en una sola dimensión, la humana, pero al mismo tiempo concibe la persona como una totalidad - integrada por tres dimensiones: la mente, el cuerpo y el mundo exterior en una interacción dialéctica. A partir de esta conformación y estructura es que el hombre se interrelaciona

y se vincula. Asimismo, se concibe al vínculo como una estructura dinámica en continuo movimiento, que engloba tanto al sujeto como al objeto, en donde en lo específico no existe nunca un tipo único de vínculo, sino que las relaciones que el sujeto establece con el mundo son plurideterminadas - en la medida en que siempre se emplean diferentes estructuras vinculares.

El vínculo se manifiesta en dos campos psicológicos: el campo interno, en donde tendría prioridad el Psicoanálisis y el campo externo del cual se ocuparía la Psicología Social. El vínculo interno que todos los sujetos mantienen se desarrolla en " la forma particular que tiene el Yo de relacionarse con la imagen de un objeto colocado dentro de uno "28, cuya manifestación se concretiza en el comportamiento o manera de ser de la persona; el vínculo externo se caracteriza por la relación que el sujeto guarda con el mundo externo o medio ambiente que le rodea. Ambos vínculos aparecen en la persona en una constante interacción, ya que el vínculo externo en la medida en que se asimila se vuelve interno para de nuevo expresarse en otras estructuras vinculares externas.

El vínculo puede manifestarse como normal o patológico; el vínculo normal es aquel que se establece entre el sujeto

28.- PICHÓN-RIVIERE, Enrique.  
Op. Cit. pág. 36.

y un objeto cuando ambos tienen la posibilidad de hacer una libre elección de un objeto, como resultado de una buena diferenciación de ambos, el vínculo patológico se caracteriza por los vínculos: paranoico, depresivo, hipocondriaco, obsesivo, histérico, etc.

Los vínculos pueden ser también racionales e irracionales como grados de esclarecimiento o grados de conocimiento de la naturaleza del vínculo. Se dice que es racional cuando es concientemente administrado, aunque generalmente esté ligado a vínculos irracionales. La transformación de lo irracional en racional puede realizarse en términos de espiral, como una transformación dialéctica, de ahí que la finalidad de la psicoterapia es volver racional un vínculo irracional.

" El vínculo es siempre un vínculo social, aunque sea -- con una persona, pues a través de la relación con esa persona se repite una historia de vínculos determinados en un -- tiempo y en espacios determinados ( EGRO ) en donde cada uno de estos vínculos tiene un significado específico para cada individuo."<sup>29</sup>.

Ahora bien; ¿cómo se manifiestan los vínculos en el pro-

29.- PICHON-RIVIERE, Enrique.

Op. Cit. pág. 47.



ceso enseñanza-aprendizaje ?.

Si compartimos las concepciones antes expuestas podemos decir que en toda experiencia de aprendizaje existen tres tipos de vínculos que son: el vínculo de dependencia, el vínculo de cooperación o mutualidad y el vínculo de competencia o rivalidad, que aunque en las relaciones más complejas entre la gente no pueden ser reducidas a estos tres vínculos básicos, sí mantienen ciertos resabios de éstas tres formas o estructuras básicas.

En la enseñanza se ha generalizado el vínculo de dependencia, considerándolo en algunos casos como " natural " expresado en supuestos tales como:

- " Que el profesor sabe más que el alumno.
- que el profesor debe proteger al alumno de cometer errores.
- que el profesor puede y debe juzgar al alumno.
- que el profesor puede determinar la legitimidad de los intereses del alumno.
- que el profesor puede y debe definir la comunicación con el alumno "30.

30.- BOHOSLAVSKY, Rodolfo.

" Psicopatología del profesor-alumno: el profesor como agente socializante ". En Problemas de Psicología Educativa. Revista de Ciencias de la Educación, Argentina, pág. 85.

En virtud de estos supuestos pareciera evidenciarse que cuanto más pasivo es el alumno más se cumplen los objetivos. Paradójicamente cuando el alumno acepta estas condiciones -- tanto más el profesor puede " transmitir " conocimientos, -- llenar la cabeza del alumno ( siguiendo la metáfora del recipiente y la jarra ) de contenidos programáticos preestablecidos. Otra contradicción la constituye el hecho de que se predica una democratización en las aulas y una participación -- aún mayor en el aprendizaje, y esto que muchas veces llamamos educación no es más que adiestramiento, en donde lo primero que el alumno aprende es que el saber da poder. De este modo la relación establecida entre el profesor y el alumno -- en el plano de lo intrapersonal donde el presunto saber del profesor es el instrumento de coerción con el cual puede establecer el poder dentro del aula; es traducida en modos progresivos de castración intelectual, en donde el potencial -- cognitivo del alumno se mediatiza permanentemente con la saturación de contenidos poco significativos, que lo llevan a la enajenación del conocimiento.

Como resultado de esto, el profesor es para los alumnos una autoridad que además enseña, de la misma manera que para el profesor el alumno es un subordinado que además aprende.

En contraposición a esta concepción sobre la enseñanza, se antepone una concepción de proceso enseñanza-aprendizaje como la unidad indisoluble que se da en un proceso de espiral dialéctica, en donde para obtener aprendizajes significado

tivos los participantes interaccionan poniendo en juego sus tres dimensiones que integran la personalidad como totalidad concreta: cuerpo, mente y el mundo exterior; en donde además se trabaja simultáneamente los contenidos temáticos, el proceso grupal, los explícitos e implícitos, lo latente y lo manifiesto, etc. Para ello, precisamente hace uso de la Psicología Social y del Psicoanálisis de tal forma que la psicoterapia permita la transformación de una situación de implicitud en una de explicitud y comunicación, es decir, en términos de aprendizaje el proceso terapéutico consiste básicamente en abrir el círculo vicioso y provocar la apertura hacia el mundo exterior.

Esta perspectiva destruye el vínculo de dependencia y aparecen los vínculos de cooperación o mutualidad, en donde la ruptura de estereotipias y el cambio de roles permiten el aporte común en la construcción del conocimiento, el profesor aquí se vuelve un facilitador de la tarea, que a partir del conocimiento profundo de lo que es y representa el grupo; promueve la comunicación, aporta y comparte con él, incorpora y devuelve la información, etc. teniendo como eje conductor la construcción del conocimiento como un proceso en espiral.

### CAPITULO III

LA INTERACCION MAESTRO-ALUMNO EN EL PROCESO DE APRENDI-  
ZAJE DE LA ESPECIALIDAD: " RECURSOS PARA LA COMUNICACION Y  
LA EXPRESION " .

## CAPITULO III

LA INTERACCION MAESTRO-ALUMNO EN EL PROCESO ENSEÑANZA-  
APRENDIZAJE DE LA ESPECIALIDAD: "RECURSOS PARA LA COMU-  
NICACION Y LA EXPRESION".

1.- Características generales del Posgrado.

La especialidad de Recursos para la Comunicación y la Ex-  
presión, constituye una de las tres especialidades que el Ins-  
tituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de Mé-  
xico (ISCEEM) ofrece como parte de los estudios de posgrado.  
El Instituto como un organismo destinado a la enseñanza supe-  
rior para el magisterio Estatal y asumiendo la responsabilidad  
de la problemática planteada por la descentralización educati-  
va y la profesionalización de la educación normal; desde 1984  
desarrolla actividades académicas tendientes a la superación  
y actualización de los maestros del Estado de México; marco -  
en el cual se desarrolla la especialización que aquí interesa  
analizar.

Las especializaciones fueron convocadas al magisterio es-  
tatal en cumplimiento a la necesidad de tener un apoyo para -  
la reforma a las escuelas normales, las cuales elevarían le-  
gal y académicamente sus estudios al grado de Licenciatura, -  
ante esta problemática surgen planteamientos centrales. ¿Qué  
hacer para la organización y planeación del curso? ¿cómo ins-  
trumentarlo? ¿para qué y en función de quiénes? ; desde lue-

go que la respuesta a estos cuestionamientos no es mecánica, requiere de la reflexión profunda y conciente, de determinada actitud frente al conocimiento; de la concepción que sobre -- aprendizaje, enseñanza, educación, práctica educativa, etc. -- se tenga, la postura que sobre ésto asumamos y los marcos referenciales de los cuales partamos. Sobre esto último Moran - Oviedo nos dice: "con frecuencia los profesores de enseñanza superior se ven obligados a echar mano de su ingenio y su intuición más que de aspectos teóricos y técnicos"<sup>31</sup> Sin embargo, no podemos, para la planeación de cualquier experiencia -- de aprendizaje, dejar al ingenio y la intuición lo que pueda suceder, debemos considerar todos aquellos elementos que confluyen y determinan a la estructura curricular; es decir, no perder de vista el contenido científico, las formas o instrumentos con los cuales se va a aprehender el conocimiento, el contexto institucional y social en el cual se va desarrollar y la experiencia vivida. Esto articulado en una propuesta político pedagógica definida con claridad.

Convencidos de que toda planeación curricular; explícita o implícitamente, sostiene una concepción de hombre, realidad y conocimiento que determina en gran medida los fines, los -

31.- MORAN OVIEDO, Porfirio.

"Reflexiones en torno a la instrumentación didáctica"  
Material interno de trabajo CISE-UNAM, 1983 pág. 1

contenidos y las formas de enseñanza; nos inscribimos en los planteamientos aportados por la Didáctica Crítica y la Enseñanza Modular en donde la primera representa "una respuesta que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello"<sup>32</sup>. Ahora bien, ¿cómo retomar estos planteamientos para la estructura curricular? en principio consideramos que la planeación modular tiene aportes interesantes para la construcción científica del conocimiento y la transformación de la realidad, pues la estructura modular nos permite integrar interdisciplinaria y multidisciplinariamente el conocimiento, interrelacionado con las distintas experiencias de aprendizaje; anteriores y posteriores, lo cual nos posibilita la reflexión y transformación continua de nuestra realidad educativa y social.

En la práctica educativa cotidiana cuya concreción se expresa en la estructura curricular adoptada por la institución no es suficiente que los docentes adoptemos solamente una posición frente al diseño curricular de las escuelas, sino que es indispensable buscar los procedimientos y estrategias para el desarrollo de éste, que nos permitan un acercamiento coherente con nuestra postura pedagógica.

La estructura curricular modular adoptada en el diseño -

32.- MORAN OVIEDO, Porfirio.  
Op. Cit. Pág. 25

de experiencias de aprendizaje ha sido para el proceso de planeación educativa, una alternativa a las distintas formas que tradicionalmente se han venido desarrollando, la cual supera la clásica enseñanza por disciplinas, pues el conocimiento - no se determina por la inserción a ésta, sino por la unidad - estructural que éste mantiene y sobre la cual confluyen varias disciplinas; es decir, su determinación es multidisciplinaria e interdisciplinaria. Asimismo, posibilita que el estudiante - y el docente permanentemente busquen la confrontación teoría-práctica en problemas concretos de la realidad que viven. "El módulo así concebido, si bien forma parte de un programa completo de capacitación , es una unidad completa en sí misma"<sup>33</sup>.

La planeación de la especialidad a la cual nos referimos adoptó una estructura curricular modular, integrada por 5 módulos; los cuales se desarrollarían en el transcurso de un año - con sesiones sabatinas de 5 horas de duración. Teniendo cada módulo 6 sesiones para su desarrollo.

Los módulos programados son los siguientes:

- El docente y su práctica educativa.
- Educación y sociedad.
- Teoría Pedagógica.
- Investigación Educativa.
- Educación y comunicación.

33.- PANZSA, Margarita.  
"Enseñanza Modular". Perfiles Educativos No. 11 CISE-UNAM  
México 1981 pág. 41.



Los módulos se estructuran a partir de temáticas amplias en las cuales se plantean objetivos generales que refieren más a cuestionamientos concretos y no a ideales inalcanzables; - contienen también propuestas de trabajo explícitas y formas - de evaluación y acreditación, así como; bibliografía básica y complementaria para cada tema propuesto.

El soporte práctico de este trabajo se concretiza en el análisis del contenido y proceso grupal que en el módulo "El docente y su práctica educativa" se ha vivido, pues la experiencia que como coordinador adjunto obtuve ha sido significativa para la comprensión y explicación de la realidad educativa del sistema en el Estado de México, en un espacio y tiempo determinado, así como en condiciones institucionales y de contexto específicas.

## 2.- Desarrollo del módulo.

Al dirigirnos al lugar asignado para el desarrollo del - módulo "El docente y su práctica educativa" nos encontramos - un contexto físico en condiciones materiales que por sus características y condiciones institucionales podríamos llamarlas "tradicionales"; es decir, un salón de clases donde aparece de manera significativa un pequeño foro de cemento sobresaliente del nivel normal del piso, en el que se encuentra además el pizarrón y el escritorio para el maestro. En la parte

baja, exclusiva para los alumnos, se encuentran butacas móviles y un pizarrón trasero disponible para colocar los objetivos programáticos a alcanzar. Esto me conduce de inmediato a la reflexión de: ¿qué significa todo esto? en ¿qué contexto ubicarlo? y ¿cómo comprenderlo?. Si partimos de que en toda experiencia de aprendizaje el contexto físico en que se desarrolla tiene implicaciones en las formas de relación y cohesión del grupo, ya sea implícita o explícitamente, podemos comprender el significado real de lo que ahí existe.

Diríamos entonces que el escenario estaba dispuesto para emprender una práctica educativa dentro de los límites de las prácticas pedagógicas tradicionales, sin embargo, desde una concepción de práctica educativa distinta emprendimos nuestra labor cotidiana, pues creemos que el proceso enseñanza-aprendizaje no es una actividad exclusiva para un lugar físico con tales o cuales condiciones, ni labor específica del aula. La construcción del conocimiento tiene que ver más con la concepción y las formas metodológicas que asumamos frente al quehacer educativo. Aun con estos espacios el maestro con una visión pedagógica diferente puede crear condiciones de aprendizaje alternativas a la práctica educativa dominante.

Se inicia la sesión con la presentación de los participantes en donde ubicados en plénaria la coordinadora propone como criterios de presentación: ¿por qué están aquí? ¿cómo lo entienden? y ¿qué esperan?; alrededor de estas premisas podemos agrupar que entre las expectativas para el curso se encuentran:

De un total de 30 alumnos:

El 40% tiene como expectativa adquirir herramientas que le permitan comunicarse mejor con sus alumnos.

Un 46.6 % lo toma como superación personal.

El 13.3% para conocer la reforma a la Educación Normal y las innovaciones en educación.

Los participantes tienen como referente inmediato el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles educativos -- ( cuadro No. 1 ), desempeñando distintos roles en las mismas. A partir de estos referentes es desde donde el profesor-alumno inicia el proceso de relación e interacción con los otros; aunque el marco referencial en esta primera fase ( primera y segunda sesión ) aparezca como sustento de participación individual. El papel del coordinador, en este caso, fue el revisar permanentemente los esquemas referenciales en función de la situación, de la experiencia y del proceso grupal con el fin de ir conformando marcos referenciales grupales, en donde los una y les permita avanzar en los puntos en común, pero -- asimismo posibilite la discusión de sus diferencias, pues "el esquema referencial de carácter dinámico y plástico es la condición necesaria para el aprendizaje, el estereotipado se -- transforma en una barrera"<sup>34</sup>.

34.- BLEGER, José.  
Op. Cit. pág. 71 .

CUADRO No. I.- AREA LABORAL DE LOS PARTICIPANTES

UBICACION	NIVEL EDUCATIVO	No. DE PARTICIPANTES QUE LA IMPARTEN.
Profesor	Primaria	2
Español	Normal	5
Matemáticas	Normal	6
Música	Normal	1
Educación física	Normal	1
Supervisor escolar	Normal	1
Director escolar	Normal	1
Director escolar	Primaria	1
Subdirector escolar.	Normal	2
Secretaria administrativa.	Normal	2
Orientador escolar	Normal	7
Orientador escolar	Secundaria	1

La diversidad de funciones que el cuadro anterior nos muestra, como referente inmediata para el coordinador, amplía las perspectivas del trabajo grupal desde la posibilidad que nos da el confrontar puntos de vista; discutirlos, complementarlos e intercambiarlos, pues sólo así podemos construir y reconstruir experiencias del conocimiento significativas y de manera distinta.

Un elemento importante y quizás decisivo para el desarrollo del trabajo en grupo es el "encuadre" del cual dependerá en gran medida el éxito o fracaso del trabajo grupal a lo largo del curso. Pero el problema del encuadre es problema también de coordinación de ahí que no podemos reducirlo solamente a una etapa más que habría que cumplir, pues implica "la delimitación clara y definida de las principales características: tanto de fondo como de forma, que deberá tener el trabajo grupal"<sup>35</sup>. Para ello se requiere de la discusión grupal, de los acuerdos, del compromiso y la responsabilidad de los participantes y del coordinador; ya que éste adquiere para el grupo la forma de contrato.

El encuadre, en el caso concreto de nuestra experiencia quedó establecido desde la primera sesión, conformándose a través de propuestas concretas y la discusión grupal de las mismas. La coordinación por su parte puso a la consideración grupal el programa de curso, en el cual se presenta como idea fundamental el analizar, desde la reflexión teórica, la prác

tica educativa de los participantes a fin de que cuenten con una visión más profunda y totalizadora de dicha práctica y consecuentemente, tengan posibilidad de transformarla.

La propuesta generó un momento sumamente angustioso, -- pues para muchos quedaba claro que habría que analizar en el aquí y el ahora y con ese grupo la práctica educativa cotidiana de cada uno donde tendrían que confluír los aciertos y los errores, las emociones con sus afectos y agresiones, etc. de ahí que la discusión por un momento se daba más en el plano -- de lo impersonal ( El maestro que no tiene un método adecuado de enseñanza no logra el éxito ) en donde se demandaba, al -- coordinador, la exposición de métodos y técnicas didácticas -- para una mejor instrumentación de su práctica docente. La participación del coordinador en la recuperación de la discusión grupal y la forma en que éste devuelve al grupo sus opiniones, puntos de vista, sus demandas, etc. nos dió la posibilidad de avanzar y amarrar algunos puntos en común y dejar a la reflexión otros. En este caso los acuerdos comunes fueron:

-- Que el aprendizaje tanto individual como grupal es -- responsabilidad de los participantes y del coordinador.

-- Que la forma de crecer en grupo y enriquecerse a sí -- mismo es la participación y la discusión grupal.

-- Que las discusiones son más fructíferas cuando se tie -- ne un objetivo común ( TAREA ).

-- Que las discusiones se organicen a partir de lecturas -- previas.

-- Que la participación se da en función de las mismas y haciendo referencia a problemas concretos, evitando la repetición y procurando más bien complementar al otro.

-- Que al finalizar el módulo se recupere, en un trabajo individual, tanto los contenidos como el proceso del grupo.

-- Que el problema de la certificación institucional será expresado en un acreditado o no acreditado, siendo éste el resultado de la discusión grupal y de la participación individual de cada integrante.

Para la reflexión quedaron cuestiones como:

¿ Qué es ser maestro ?

¿ Cómo concebir a la práctica educativa ?

¿ Sólo será cuestión de método ?

¿Cuál es el papel social de la escuela ?

¿ Mediante qué mecanismos ejerce su función ?

Tomando en cuenta que la construcción del conocimiento es un proceso en espiral de aproximaciones sucesivas a la realidad, consideramos que el proceso de conocer es inagotable -- por tanto en el desarrollo del curso tendrían que irse acla--

rando algunas cosas e incorporándose otras.

El trabajo en grupo, a los coordinadores, nos revela la necesidad de reunirnos esto no con el fin de criticar y buscar mecanismos de control y dominación para el grupo, sino más bien motivados por la reflexión y la autocrítica, buscando el análisis y comprensión del proceso de grupo, poniendo en cuestión y como principio el papel que en él se desempeña: ¿ qué soy para el grupo ? ¿ cómo me viven ? ¿ qué esperan de mí ? , etc. cuestiones que necesariamente tienen que ver con el estilo de coordinación, lo que grupalmente sucede, la asunción de roles, estereotipias, resistencias al cambio, momen--tos de agresión, etc.

La segunda sesión fue muy reveladora en cuanto se explicitaron, a partir de la discusión plenaria, algunas frases -- que al analizarlas nos refieren específicamente a la resistencia al cambio, ya que la discusión hacía referencia continuamente a los problemas sociales vistos como lo que sucede allá afuera, pues la falta de identificación y pertinencia con el grupo y las relaciones sociales que aparecen aun confusas y -- complejas representan un obstáculo en esta primera fase que -- podríamos llamar de acuerdo a Pichón Riviere como de pretarea<sup>36</sup> o lo que denomina Armando Bauleo como la fase de indiscrimina-

36.- PICHON RIVIERE, Enrique.  
Op. Cit. pág. 33



ción<sup>37</sup> en donde todo aparece como un momento confusional que atenta contra la pérdida del status o posición a la cual ya -- estaban acostumbrados a trabajar.

Las continuas expresiones de: " yo estoy determinado socialmente por tanto no puedo cambiar " , " no podemos transformar las estructuras educativas; pues las cosas se deciden desde arriba " , " el Estado es quien decide " , etc. frases penetradas de un alto grado de agresión que se depositan en -- el coordinador, en donde los participantes esperan de éste la respuesta inmediata y la solución a sus problemas. Sin embargo, la coordinación teniendo claro el momento por el que atraviesa el grupo sólo devuelve a la discusión los siguientes -- cuestionamientos: ¿ qué rol desempeñamos nosotros maestros -- en este interjuego de fuerzas ? , ¿ qué compromiso asumo para con mí discurso ? , ¿ qué tanto se corresponde con una práctica concreta ? . Si bien es cierto que la escuela reproduce -- también es un espacio donde se manifiesta la lucha de clases y sus contradicciones, el problema real sería mantenernos en una posición receptiva y no comprometernos con nada, la práctica educativa no es sólo cuestión académica en ella existen implicaciones políticas y de clase.

La escuela no es una institución aislada de la lucha --

37.- BAULEO, Armando.  
Ideología Grupo y Familia.  
 Editorial Kargieman, Buenos Aires 1974, pág. 15-18.

ideológica y las contradicciones que el sistema social en su conjunto mantienen; en ella existe cotidianamente el encuentro y enfrentamiento de las clases que constituyen nuestra sociedad capitalista, en donde por un lado la clase dominante trata de acrecentar y conservar su poder mientras que las clases subalternas tratan de conquistar mejores condiciones de vida. En la escuela confluyen intereses de ambas partes.

Para esta sesión; pensando en el momento por el que atraviesa el grupo y la riqueza que como instrumento nos da la técnica, organizamos la técnica del sociodrama, la cual consistió en solicitar a tres compañeros participantes, expusieran en un lapso no mayor de 15 minutos un tema " X " desde la organización y exposición que ellos eligieran. En esta actividad se desarrollaron temas distintos: una clase de Matemáticas, con teoría de conjuntos; otra de Didáctica General y la otra de Español. Aunque en lo particular no comparto en mucho la situación de la escenificación en este tipo de trabajo, pues uno de sus límites más importantes es el hacer sentir a los demás ( por medio de la técnica ) que lo dramatizado es lo que sucede o puede suceder en la realidad, sin embargo, es evidente que a partir de la organización espontánea del participante y de la experiencia docente que éste posee podemos revisar muchos elementos que dan cuenta de lo sucedido en una situación de aprendizaje en el aula.

Al respecto, llaman la atención 2 cosas que nos ayudan a entender la problemática de la relación maestro-alumno en el salón de clases. En primer lugar la actitud de los tres maes-

tros frente al grupo, aún con algunos matices, los tres manifestaban una amplia preocupación por el control de grupo; lo cual se expresó en intervenciones como éstas: " dame un numeral " , " siéntate bien " , " no cruces las manos " , " hay que vernos las caras " , " trabajen, no sean flojos " , etc. Esto hace pensar en el alto grado de autoritarismo que el maestro ejerce sobre sus alumnos por el simple hecho de asumir un rol que está predeterminado de antemano por las estructuras jerárquico-administrativas que en sí mismo mantiene el sistema educativo nacional y en consecuencia desarrollar su práctica docente dentro de los límites del oficio y del chambismo - en donde las fuerzas externas ( economía, status quo, competencia, etc. ) determinan el quehacer cotidiano de éste.

Otro elemento consiste en rescatar el proceso de desarrollo en la actividad de matemáticas, en donde una alumna ( Silvia ) expone al maestro que no asistió a la clase pasada y -- por tanto no entiende el tema. La respuesta inmediata del profesor se da en estos términos " eso complica, pues partimos -- de la perspectiva de que eso ya lo sabían..." si nos detenemos a pensar en el sentido que esta frase toma en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje; podemos encontrar una explicación real al problema, pues ¿ cuántas veces no hemos enfrentado situaciones en donde los maestros más que enfrentar una experiencia de aprendizaje grupal, retoman mecanismos de control que mediatizan y obstaculizan los aprendizajes significativos dentro de un grupo ? . Habríamos de tomar en cuenta ¿ qué me demandan los alumnos ? , ¿ cuáles tienen que ver con

el avance del conocimiento y del grupo ? , ¿ cuáles debo retomar y para qué ? , ¿ cómo colectivizarlas y asumirlas tanto - en lo individual como en lo grupal ? . Para ello insistimos, se requiere de una actitud transformadora frente al conocimiento, en donde a éste lo podamos concebir en continua construcción y transformación, no así como unidad estática a la - cual todos debemos llegar.

Un segundo momento que pudimos observar dentro del grupo, fue el de entrar en tarea, en donde el trabajo grupal empieza a tomar forma y deja de ser un trabajo cargado de confusiones angustias y resistencias; aparecen como ejes fundamentales de análisis la cooperación y la pertinencia, poniendo en constante cuestionamiento: ¿ qué soy para el grupo ? , ¿ qué es el grupo para mí ? , ¿ cómo me viven los demás ? . Sobre esto el grupo en su correlación de fuerzas y cambio de roles empieza a autorregular su propio trabajo y por tanto el avance del - mismo, en donde a partir del emeggente se generan una serie - de discusiones que estructuran y dinamizan la actividad grupal.

Entre otras cosas los alumnos explicitan:

-- Estoy rompiendo con mis moldes, me cuesta trabajo -- leer y analizar el material pero la discusión grupal me ha -- aportado mucho.

-- Estamos aprendiendo, estamos haciendo cosas juntos, - las cuales podemos cambiar. La ganancia es sabernos sincerar.

-- Es el trabajo en grupo el que realmente permite aprender.

-- Con nuestras experiencias y limitaciones podemos avanzar.

Para esta fase grupal el coordinador aparece como la persona que asesora y acompaña al grupo en su proceso de conformación y consolidación, la participación de éste se reduce y sólo se da cuando en realidad tiene algo que aportar; los cuestionamientos y reflexiones son tomados y discutidos por el grupo mismo. El coordinador se vuelve observador del proceso grupal, facilitador del aprendizaje y un apoyo para el grupo.

### 3.- Evaluación y acreditación de módulo.

Cuando el profesor decide organizar formas distintas de trabajo docente, enfrenta una multitud de cuestiones; institucionales, pedagógicas, sociales, metodológicas, etc. sin embargo, cuando se actúa con cierta claridez del ¿ qué ? , ¿ cómo ? y ¿ por qué ? las angustias y tropiezos disminuyen.

En el caso específico de la evaluación y acreditación de módulo tuvimos que enfrentar, a partir de la discusión y negociación, problemas institucionales y grupales, en donde hacien

do uso de lo que Olac Fuentes Molinar denomina como autonomía relativa<sup>38</sup>, tomamos como eje central de análisis y discusión las implicaciones de institución, de conocimiento, etc., que las diferentes formas de evaluar y acreditar mantienen; tratando de distinguir las diferencias entre éstas, aunque sabemos que una contiene a la otra y viceversa por lo que es difícil poner una tajante separación.

La acreditación, nos dice Morán Oviedo; " se relaciona con la necesidad institucional de certificar los conocimientos "39 en donde se priorizan cuantitativamente los resultados de aprendizaje, objetivados en cambios de conducta observables, medibles y cuantificables. Angel Díaz Barriga, considera que " en el fondo de esta problemática sigue estando presente la Psicología Conductista, con su concepción de aprendizaje como producto, en contraposición a otras explicaciones más acertadas del aprendizaje como un proceso de conocimiento<sup>40</sup>.

Los que compartimos y asumimos el trabajo docente como actividad grupal y de responsabilidad individual, buscamos -

38.- " ... procesos internos que tienen una dinámica propia (...) quienes participan en el proceso educativo tienen un margen de movimiento de vida propia" . FUENTES MOLINAR, Olac. " Educación Estado y Sociedad " Versión preliminar ampliada para su publicación en México Hoy. Siglo XXI 1979 pág. 6.

39.- MORAN OVIEDO, Porfirio.  
Op. Cit. pág. 37.

propuestas alternas, que nos posibiliten la riqueza y el avance tanto grupal como individual del conocimiento. En nuestro caso el problema de la evaluación y acreditación formó parte de la dinámica y del interjuego grupal, en donde los participantes continuamente reflexionan sobre su propio proceso de aprender confrontándolo con el de sus compañeros; teniendo en cuenta que el trabajo grupal implica el pensar y avanzar con los otros y no así desde lo individual.

Resultado de la dinámica grupal y de procesos de negociación institucional, tomamos como estrategia menos coercitiva y obstaculizadora en la recuperación de la riqueza cualitativa que tiene la evaluación; el que los resultados de acreditación institucional se expresaran en un Acreditado o No acreditado, teniendo como criterio fundamental al trabajo grupal y la contribución que el sujeto participante tenga para con éste. Tomando en cuenta los siguientes elementos: información y manejo del contenido, participación del estudiante en las discusiones, cumplimiento y compromiso con las lecturas y actividades de investigación de su práctica educativa, etc. con la finalidad de construir un espacio de discusión y análisis, para cada sesión, que nos de la posibilidad de intercambiar experiencias, puntos de vista, formas de trabajo..., en donde los marcos referenciales, individual y grupal, se enriquezcan

40.- DIAZ BARRIGA, Angel.

"El problema de la teoría de la evaluación y de la cuantificación del aprendizaje" citado por MORAN OVIEDO, Porfirio. Ibidem.

y amplíen cada vez más.

La evaluación se desarrolló de manera permanente y sistemática; dejando, al finalizar cada sesión, un espacio de 20 minutos para revisar el desarrollo de contenido y el proceso de discusión realizado; tomando en cuenta fundamentalmente -- las experiencias significativas y los obstáculos presentados en el abordaje de la tarea propuesta. Asimismo, al finalizar el módulo el estudiante presentó un "ensayo", cuyo fin fue -- recuperar la experiencia desde un sentido crítico y reflexivo sobre el acontecer grupal, pero ahora, desde el rescate individual. Estas estrategias evaluativas, combinadas con la autoevaluación individual y grupal, fueron primordialmente los parámetros que nos permitieron valorar cualitativa y cuantitativamente el trabajo docente llevado a cabo en esta experiencia de aprendizaje, en donde coordinadores y estudiantes compartimos roles distintos pero complementarios.

Los resultados cuantitativos finales del grupo fueron:

CUADRO No. 2.- ACREDITACION DE MODULO.

CRITERIOS DE ACREDITACION	No. DE ALUMNOS	%
ACREDITADOS	28	93.3
NO ACREDITADOS	0	00.0
DESERTORES	2	06.6
TOTAL	30	100 %



CAPITULO IV

C O N C L U S I O N E S

## CAPITULO IV

## CONCLUSIONES

El problema más fuerte que a lo largo de la historia, - ha sufrido la práctica educativa -como práctica social y - producción de conocimiento- se inserta en un problema teórico-metodológico de abordar el campo de la educación como - objeto de estudio, pues sus prácticas diversificadas y la - complejidad de las mismas hacen, para algunas disciplinas, - el campo de estudio más propicio para lograr sus fines; explicando el fenómeno educativo de manera parcial y alejado - de una práctica concreta caracterizada por la praxis humana. Este problema se revierte y se manifiesta en las diferentes escuelas pedagógicas, en donde a partir de la concepción -- teórica de determinada corriente se intenta explicar la realidad; sin embargo con esta actitud frente a la construcción del conocimiento sólo se llega a encajonar dicha realidad a estos postulados teóricos; como si ésta fuera estática y se conociera de una vez y para siempre.

Lo anterior tiene implicaciones fuertes tanto de forma como de fondo en la concreción de cualquier teoría pedagógica que deje al margen el contexto socio-político en el que se generan y desarrollan las prácticas sociales. La educación como parte de estas prácticas tiene su manifestación - más próxima en el proceso enseñanza-aprendizaje en el cual - intervienen simultáneamente diversos factores y elementos que

lo conforman y lo determinan. De ahí que cuando nos aproximamos al conocimiento de la realidad educativa, a través de dicho proceso, no podemos - como en otras ciencias - aislar - al objeto de estudio, pues éste se encuentra interconectado con los demás elementos, cuya condición es el conformarse y definirse como totalidad.

Entre los elementos que nos permiten conocer y explicar a la realidad de la práctica educativa institucionalizada, - está la relación maestro-alumno, concebida ésta como el proceso dialéctico mediante el cual los sujetos entran en contradicción y movimiento; características que les permiten avanzar en la construcción científica del conocimiento, a través del análisis, la discusión y la reflexión de los problemas inherentes a este campo de conocimiento. Despojándonos de todo tradicionalismo pedagógico que sólo ha llegado a separar y diferenciar funciones. Para este caso encontramos -- que tradicionalmente se diferenciaban al alumno y al profesor en donde al primero se le concibe como aquel que tiene la necesidad de aprender y al segundo como condición el acto de enseñar. Bajo estas condiciones el proceso de conocimiento - se reduce al acto mecánico de aprehensión de objetos que nos proporcionan un conocimiento distorsionado de la realidad, - una realidad inmutable, fragmentada y divorciada de la acción transformadora del hombre.

En otros casos, en un intento de superación y como resultado del avance tecnológico dentro del campo de la educa-

ción, se han adoptado algunos procedimientos técnicos que -  
 promueven el activismo dentro del aula, pero que no alteran  
 los roles ni las relaciones de poder que ahí se juegan. Esto  
 creemos forma parte del tradicionalismo pedagógico que nues-  
 tro sistema educativo ha mantenido a través del tiempo, lo -  
 cual dogmatiza y obstaculiza la creación y recreación del co-  
 nocimiento pedagógico, en donde no se resuelven los proble-  
 más de fondo y no se logra superar las concepciones mecani-  
 cistas y la parcialización del conocimiento de la realidad,  
 conociendo de ésta solamente pedacitos perfectamente estruc-  
 turados que nos impiden transformarla.

La relación maestro-alumno queda reducida a una parte -  
 más de ese engranaje de elementos innovadores aparentes que  
 no abordan y resuelven el problema, de ahí que sigamos mante-  
 niendo prácticas educativas que no logran superar las concep-  
 ciones mecanicistas del conocimiento. Todo ésto, reforzado con  
 cuerpos teóricos sobre la enseñanza-aprendizaje que implícita-  
 mente contienen concepciones ideológicas reduccionistas so-  
 bre: hombre, realidad y conocimiento; las cuales penetran y  
 ( en su mayoría ) permanecen en las formas de relación maes-  
 tro-alumno, pues la ciencia pedagógica históricamente a los  
 maestros y alumnos nos ha hecho creer ( muchas veces así lo  
 asumimos ) en lo importante que es para la actividad docente  
 mantener cierta distancia social y corporal, que asegure no  
 perder el poder y autoridad que por sí mismo adjudican estos  
 roles, " se considera al que enseña como la autoridad ( que  
 le es conferida por el saber que posee ) que decide, otorga

y concede; y al que aprende, como un recipiente más o menos vacío y esterilizado al que hay que llenar, al que hay que - convertir de ser " natural " en ser " social ". En este proceso el hombre se cosifica."<sup>41</sup>

Ante esta concepción individualista del quehacer educativo consideramos importante, replantear de fondo esta problemática, retomando la construcción del conocimiento como - producto histórico-social del hombre, condición que permite - transformar la realidad y transformarse a sí mismo. En este sentido el aprendizaje se concibe como un proceso infinito - y gradual de aproximaciones a la realidad, en donde el conocimiento se transforma en un saber utilizado y no solamente como acumulación y almacenamiento mental.

El trabajo en el aula es una instancia donde las relaciones son esencialmente sociales, pues la interacción que los sujetos intervinientes mantienen, configuran dicho carácter, sin embargo, esta posibilidad no se expresa por sí misma, -- más bien lo que la hace posible es esta concepción de que el conocimiento se adquiere por y con los otros; en donde el -- hombre como ser social, es producto y productor en este proceso. El aprendizaje grupal para esta perspectiva representa

41.- PEREZ JUAREZ, Esther.

Problema General de la Didáctica. Subprograma B; Formación para el ejercicio de la docencia. CISE-UNAM, pág. 6

un medio importante en la aprehensión del conocimiento; pues " ... aceptar que aprender es elaborar el conocimiento, ya - que éste no está dado ni acabado; implica, igualmente considerar que la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto que posibilitan el aprendizaje ..!"<sup>42</sup>

El trabajo grupal; en donde profesores y alumnos asumen la tarea de elaborar conductas y roles estereotipados factibles de ser removidos, a través de un proceso de reflexión y participación conciente; nos da la capacidad crítica de transformar nuestras actitudes e incidir en los procesos sociales, ampliando cada vez más nuestra cobertura, esta tarea no es - fácil, pues el interjuego de roles y la disputa del poder --- dentro del aula, generan problemas: institucionales, socia--les, personales, etc. muy fuertes; lo que hace al proceso - largo y muy lento.

Si aspiramos a una sociedad justa e igualitaria con hombres ~~cada vez más comprometidos con su práctica político-peda~~gógica, que participen en la transformación y el cambio so--cial, retomando el sentido histórico de nuestra realidad; sus actitudes ante la vida tendrán que ser consecuentes con es--tos fines. Para serlo se requiere de acciones concretas vin

42.- CHEHAYBAR Y KURI, Edith.

Técnicas para el aprendizaje grupal ( grupos numerosos ). México, CISE-UNAM, 1982 pag. 13.

culadas a la realidad, que nos permitan comprender y explicar los procesos socio-dinámicos que la vida en sociedad nos plantea. Así como, de un cuerpo teórico conceptual y metodológico, que nos aproxime cada vez más al conocimiento científico de la misma.

La posibilidad que las condiciones institucionales y el contexto socio-pedagógico en el que se desarrolló la experiencia de aprendizaje compartida, en el primer módulo de la especialidad, nos abrió espacios que permitieron organizar e instrumentar el curso, desde la planeación hasta la ejecución, procurando vincular concepciones teóricas y metodológicas con una realidad práctica en donde el desarrollo de ésta y las formas de abordar el conocimiento; nos condujeron a resultados satisfactorios, producto del aprendizaje grupal, cuya dinámica manifestó momentos productivos que permitieron avanzar en la reflexión crítica y permanente; sobre la actividad cotidiana del maestro, lo que provoca en el estudiante asumir el compromiso y responsabilidad sobre su práctica educativa, como construcción colectiva del conocimiento, buscando continuamente acercarse a la realidad social y pedagógica en que se desarrolla, pues el proceso de conocer es inagotable y por tanto aparecen elementos nuevos, factibles de incorporarse en una nueva situación de análisis.

La revisión de la realidad educativa, a partir de la experiencia que con el grupo de estudio compartí, deja a la reflexión final dos problemáticas fuertes que rebasan la cons-

trucción del ambiente escolar a voluntad del maestro. Por una parte, construir un ambiente escolar acorde a las características e intereses de los alumnos, supone un conocimiento previo de la historia psicosocial de cada uno de ellos y la lógica en que a determinada edad se construye el conocimiento. En las condiciones actuales de la práctica y la distribución del poder en un nivel más amplio, ésto escapa a las posibilidades del maestro, ya que quienes se encargan de determinar el conocimiento y los contenidos que han de recibir los alumnos, generalmente, son especialistas que están aislados de la práctica docente.

Otro gran problema es el hecho de que la forma en que se ha construido históricamente el conocimiento es diferente a la lógica con que lo construye el alumno. La elaboración del conocimiento ha implicado un largo proceso que ha ido de lo concreto a la abstracción y de la reelaboración se ha devuelto a la realidad concreta, para volver a realizar elaboraciones cognitivas. Quiérase o no, este conocimiento que ha tenido un trayecto histórico largo, se le presenta al alumno como una abstracción que cae en contradicción con la forma en que se supone que éste debe, no recibirlo, sino elaborarlo. Si el proceso mental del alumno debiera partir de lo concreto, para realizar abstracciones, la lógica en que se le presenta el conocimiento es una lógica invertida.

Pongamos por ejemplo el caso de una ecuación, mientras ésta ha seguido un largo trayecto que la ha llevado a cons--



truirse como tal, al fin y al cabo se le presenta al alumno como una suma indefinida de abstracciones en las cuales él - no ha participado.

Por otro lado, es necesario dejar claro que el trabajo colectivo de construcción del conocimiento, no implica elaboración mental en forma también colectiva, ya que cada individuo tiene esquemas referenciales que le son propios y que -- por lo tanto construye y elabora en forma diferente a los demás, aunque tome elementos de las aportaciones de ellos para su propio proceso.

A N E X O 1

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
EN EL ESTADO DE MEXICO

I.S.C.E.E.M. 1985

DOCUMENTO INFORMATIVO SOBRE EL PROGRAMA  
DE ESPECIALIZACION.

I N D I C E :

1. ANTECEDENTES
2. FUNCIONES Y OBJETIVOS DEL CENTRO DE INVESTIGACION.
3. PROGRAMA DE DOCENCIA
4. CRITERIOS QUE FUNDAMENTAN LA DOCENCIA
5. ORGANIZACION CURRICULAR
6. ESTRUCTURA CURRICULAR
7. CRITERIOS METODOLOGICOS.

## 1. ANTECEDENTES

El Instituto Superior de Ciencias de la Educación - del Estado de México (ISCEEM) se crea por acuerdo del Ejecutivo del Estado el 18 de diciembre de 1979, como una institución dependiente de la Secretaría de Educación Cultural y Bienestar Social.

En su acuerdo de creación, al Instituto se le asignan las funciones de docencia, investigación y difusión en el campo educativo, funciones que tendría que lograr, a través de contribuir a:

- 1.1. Elevar el nivel profesional técnico-pedagógico del magisterio.
- 1.2. Formar profesionales de la docencia e investigación educativa.
- 1.3. Realizar investigaciones en educación.
- 1.4. Difundir el conocimiento científico en el campo educativo.
- 1.5. Establecer un sistema permanente de renovación científica, técnica y administrativa de

la educación.

Sin embargo, el cumplimiento de estas funciones y propósitos se vieron limitados por diversas razones, a saber: la falta de una planta docente de tiempo completo, la imposibilidad de los alumnos de dedicarse tiempo completo a sus estudios por falta de becas, la inestabilidad laboral del personal y las condiciones salariales poco atractivas que les ofrecían. Aunado a esto se daba la desvinculación entre los programas de docencia, investigación y difusión, así como la escasa investigación realizada.

## 2. FUNCIONES Y OBJETIVOS DEL ISCEEM.

Ante esta situación poco halagadora, se plantea la necesidad de hacer del ISCEEM, una institución de avanzada - cuyas funciones esenciales sean: Docencia, Investigación y - Extensión.

En este marco, el Instituto se propone brindar Maestrías en Educación, realizar Investigación Educativa y difundir los conocimientos científicos en el campo educativo.

En su función de extensión, un objetivo prioritario del Instituto es buscar la vinculación con la problemática educativa estatal y del magisterio. En este sentido, se expli

ca su apoyo a la reforma en educación Preescolar y Primaria que actualmente se está desarrollando, así como, el programa de especialidades que impulsa para dar un servicio más, referido a la superación y actualización del magisterio del Estado de México.

### 3. PROGRAMA DE ESPECIALIZACIONES.

( VER ANEXO 2 )

### 4. CRITERIOS QUE FUNDAMENTAN LA DOCENCIA

El programa de Maestría se encuentra organizado y estructurado a partir de los siguientes supuestos:

- 4.1 La práctica educativa es una forma de práctica social en una sociedad determinada, la práctica educativa asume diversos modos de concreción y expresión; siendo la práctica docente y el quehacer de investigación una de esas formas.
- 4.2 Los docentes investigadores inmersos en una sociedad determinada no realizan una tarea individual ni aislada. La práctica educativa --

que se desarrolla en las instituciones escolares, no puede reducirse a la relación cotidiana docentes-alumnos, es decir, a la actividad intra-aula. El aula, la "clase" es un lugar - donde confluyen distintas intencionalidades y concepciones: de la institución, de los docentes, de los alumnos, etc. en muchos casos contradictorias.

- 4.3 El reconocimiento de la práctica como quehacer social, plantea la posibilidad de su conocimiento y de su transformación. La práctica educativa puede ser abordada desde una perspectiva totalizadora para fines de investigación y transformación y no desde un enfoque que se circunscriba al aula o escuela, ya que de esta forma se tiende a parcializar el conocimiento y a reproducir las estructuras sociales.
- 4.4 El conocimiento de la práctica educativa está relacionada estrechamente con la posibilidad de su transformación. La experiencia cotidiana de los profesores es fundamental como expresión concreta y particular de la práctica educativa, por lo que a lo largo de la maestría se constituye en el punto central de reflexión, análisis y transformación.



- 4.5 La práctica educativa puede ser analizada desde diferentes enfoques como totalidad concreta, expresión de gran cantidad de fenómenos - interdependientes de diversa naturaleza. En este programa, será abordada desde los enfoques: social, económico, antropológico, psicológico y didáctico.
- 4.6 La práctica educativa es un lugar donde se entrecruzan diferentes problemáticas o " referentes curriculares ". En este programa de especialización se toman problemáticas de constante análisis, reflexión y transformación, las siguientes: aprendizaje grupal, vínculo profesor-alumno y currículum (relaciones e interrelaciones internas al proceso escolar); y vínculos alumno-institución escolar, institución escolar-sociedad (relaciones e interacciones macro-estructurales ).

## 5. ORGANIZACION CURRICULAR

En coordinación con los supuestos anteriores y con el objeto de lograr coherencia en el programa y garantizar la secuencia de los cursos que lo integran, se plantean como puntos centrales de organización los siguientes:

- 5.1 La práctica educativa, como eje central de todo el programa, es decir, como punto de partida para el análisis -como objeto de transformación-. Se enfatizará su análisis crítico que permita la construcción paulatina de los elementos teóricos, para la elaboración de alternativas educacionales.
- 5.2 El proceso de investigación como medio que permita la aproximación al conocimiento e interpretación crítica de la práctica educativa. Se considera a la investigación como que hacer fundamental porque posibilita aproximarse a la realidad concreta de la práctica de los profesores; permite asimismo la indagación teórica que lleva a su análisis crítico y hace posible la "relectura" de la realidad, contando con elementos teórico-metodológicos.

## 6. CRITERIOS METODOLOGICOS

Para propiciar la coherencia en la implantación del programa de especialización se presenta a continuación la metodología de trabajo, sustentada en los planteamientos procedentes:

Los cursos que integran el programa se desarrollarán con base en una metodología de trabajo grupal, orientada a la construcción de la tarea propia de cada sesión.

El proceso de aprendizaje se centrará en el análisis y discusión de la práctica educativa desde diversas ópticas o áreas curriculares y sus respectivas problemáticas. Este análisis será alimentado por la lectura de textos, por la investigación que realicen los participantes de su práctica educativa y por la dinámica de aprendizaje que se genere en el grupo.

Esta metodología parte de una concepción determinada de aprendizaje y conocimiento.

Se concibe aprendizaje no como el resultado de un saber acabado, sino como un proceso de apropiación de la realidad, de desestructuración y estructuración de modos de pensar, valorar y actuar; procesos en los que intervienen tanto el trabajo individual como grupal.

El proceso de conocimiento, a través del cual se pretende el acercamiento al objeto de estudio, se considera un proceso en espiral, es decir, un proceso de aproximaciones sucesivas al objeto de estudio y de concreción progresiva.

Durante el programa se realizarán actividades de in

vestigación como intento de aproximación a la práctica educativa. Actividades que dependerán tanto del análisis de ésta desde diferentes áreas curriculares como de las relaciones e implicaciones de los referentes curriculares.

Estos planteamientos conllevan implicaciones concretas en relación al papel de los participantes y los coordinadores en cada curso.

En los participantes, se requiere el compromiso de estudiar los materiales de apoyo (equivalente en tiempo al trabajo en grupo); de participar en el análisis y discusión de la tarea planteada en cada sesión, de elaborar un proceso de lecturas (fichas), de elaborar síntesis parciales a lo largo del curso y de realizar un trabajo de síntesis final del mismo.

La función del coordinador y co-coordinador consiste en propiciar la reflexión y el análisis grupal e individual de manera continua y sistemática, en observar constantemente el proceso, con el fin de sugerir modificaciones al mismo. Detectar los fenómenos de la dinámica grupal que puedan interferir en el desarrollo de la tarea, señalándolo al grupo. Fungir como informador y asesor a lo largo del curso y seleccionar y preparar conjuntamente con los participantes y observadores.

La función de los observadores consiste en registrar

constantemente el proceso grupal con el fin de devolverlo al grupo y analizar propuestas conjuntas para lograr un proceso enseñanza-aprendizaje más eficiente. Esto implica, la posibilidad de recuperar el proceso y así vincular en lo concreto la investigación y la docencia.

El material de apoyo, tiene como función general la discusión sobre la problemática de cada unidad, los textos son el sustento teórico, a partir del cual se irá constituyendo el conocimiento de la práctica educativa como punto de reflexión para poder ser transformada.

Dado que este programa de Maestría se inserta en un marco institucional, se hace necesario no sólo evaluar, sino también acreditar y certificar los conocimientos.

La evaluación se concibe como el análisis permanente del proceso de aprendizaje que se desarrolla en un curso, con el fin de detectar los errores para corregirlos, los obstáculos para superarlos y los aciertos para recrearlos.

Este análisis se plantea como un problema individual y grupal en el que participan todos los miembros del grupo coordinador y co-coordinador, observadores y profesores.

EVALUACION QUE SE REALIZARA EN BASE A LOS SIGUIENTES ASPECTOS:

- a) Análisis del proceso enseñanza-aprendizaje - desarrollado en el curso, tanto en lo que refiere a información y manejo del contenido - como al proceso seguido en el grupo.
  
- b) Análisis de la participación de los profesores, observadores, coordinadores y co-coordinadores en términos de la construcción del conocimiento y de su elaboración individual a partir de la conformación grupal, del cumplimiento de las lecturas y estudio del material, de la discusión de los problemas abordados a lo largo del curso, de la realización de las tareas de investigación, etc.
  
- c) Participación en los eventos planeados para este curso.

La acreditación está referida a la verificación de ciertos resultados de aprendizaje previstos curricularmente en vista a la certificación de conocimientos, la cual se -- realizará de la siguiente manera:

- a) Los participantes presentarán documentos -- parciales relacionados con su quehacer de investigación y docente en los que se plasme -- el trabajo individual y las discusiones grupales.

M-0039913

- b) Los participantes presentarán al finalizar - el curso un trabajo escrito que será entregado de una semana después de terminado éste. Las características del trabajo se fijarán durante las cinco primeras sesiones y deberán estar relacionadas con su práctica educativa.
- c) Se tomarán en cuenta las lecturas realizadas de los materiales, la participación en las - discusiones grupales y plenarias, el rescate que los participantes hagan de su experiencia, la puntualidad y el 90% de asistencias.

**CURSO:**

Inicio 9 de noviembre de 1985.

Término 30 de junio de 1986.

Número de sesiones 30.

Total de sesiones 30.

Total de horas 150 hrs.

Días de las sesiones -Sábados.

Horario de las sesiones - 9-14 hrs.

A N E X O . 2



PROGRAMA DE ESPECIALIZACIONES  
PARA MAESTROS DE ESCUELAS NORMALES

PRESENTACION.

Con el objeto de apoyar la instrumentación de la reforma a los planes y programas de estudio de la educación normal, el Departamento de Educación Superior y el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, ofrecen a los profesores de las escuelas normales un Programa de Especializaciones que pretende ser un espacio de reflexión y estudio en torno a los problemas que plantea el desarrollo de su propia práctica educativa y docente que le posibilite, asimismo, proponer alternativas de solución.

OBJETIVOS

- Desarrollar en los profesores formadores de docentes una sólida actitud crítica y autocrítica respecto de la práctica educativa y las formas en que la asume.
- Propiciar el interés por desarrollar alternativas de trabajo que permitan vincular la investigación y docencia - la teoría y la práctica.
- Promover innovaciones en la práctica educativa.
- Actualizar a los profesores tanto en los aspectos generales teórico-metodológicos de la educación, como en los --

específicos de los diferentes espacios curriculares que integran el plan de estudios.

#### PROGRAMA DE ESPECIALIZACIONES

El programa se compone de tres especializaciones que, en conjunto, comprenden las líneas de formación básica que integran los nuevos planes de estudio.

**ESPECIALIZACION EN PSICOPEDAGOGIA.** Tiene como finalidad formar en el profesor participante una concepción científica -- del hecho educativo, lo cual implica entender su práctica docente como práctica social que debe ser estudiada, investigada y analizada críticamente a la luz de las diferentes teorías del conocimiento, para reflexionar sobre la forma en -- que éstas han dado cuenta del hecho educativo.

**ESPECIALIZACION EN PRACTICA EDUCATIVA Y PROCESOS SOCIALES.** -- Tiene como objetivo analizar la relación entre el fenómeno -- educativo y los procesos sociales. Se parte del estudio de -- los problemas inmediatos y cotidianos a que se enfrenta el -- profesor en el aula y en la escuela. Se abordan, asimismo, -- las cuestiones marginales de la vinculación entre la educación y la sociedad mexicana. Se concluye con el análisis de los aspectos educativos que subyacen en toda forma de organización social.

**ESPECIALIZACION EN RECURSOS PARA LA COMUNICACION Y LA EXPRE-**

SION. Su objetivo es analizar y discutir diversos recursos metodológicos que permitan a los profesores desarrollar y consolidar habilidades para la comunicación oral y escrita y para el empleo de lenguajes y modelos matemáticos y formas de expresión y apreciación artística, que le permitan encontrar respuestas a los problemas de enseñanza-aprendizaje.

### ESTRUCTURA

El programa de Especializaciones tendrá la siguiente estructura:

Area de formación general.

Area de formación específica.

El docente y su práctica educativa	Educación y sociedad.	Teoría Educativa.	Investigación educativa.
------------------------------------	-----------------------	-------------------	--------------------------

PSICOPEDAGOGIA
----------------

El docente y su práctica educativa	Educación y sociedad.	Teoría Educativa.	Investigación educativa.
------------------------------------	-----------------------	-------------------	--------------------------

ECONOMIA Y SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION.
--

El docente y su práctica educativa	Educación y sociedad.	Teoría Educativa.	Investigación educativa.
------------------------------------	-----------------------	-------------------	--------------------------

ESPECIALIZACION EN RECURSOS PARA LA COMUNICACION Y LA EXPRESION.
--

A N E X O 3

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
DEL ESTADO DE MEXICO.

Programa de Especializaciones para Maestros de Escuelas Normales.

PROGRAMA DE MODULO: " EL DOCENTE Y SU PRACTICA EDUCATIVA ".

P R E S E N T A C I O N :

La práctica educativa del docente ha sido uno de los principales puntos de reflexión, análisis y crítica en los últimos años. El propósito de tal discusión es cambiarla para lograr una educación más "eficiente, eficaz y relevante".

Sin embargo, cabría preguntarnos ¿ por qué cambios van y cambios vienen, aunque se introducen nuevos métodos, técnicas y materiales didácticos; la calidad de la educación no se mejora?.

Tratar de entender esta problemática en toda su complejidad y profundidad implica analizar las corrientes Psicopedagógicas dominantes que sustentan las prácticas educativas del profesor.

En este sentido, el módulo " El docente y su práctica educativa " plantea un panorama general e introductorio de las tres corrientes principales en las que se considera, se ubica la práctica educativa del docente: Escuela Tradicional,

la Tecnología Educativa y la Escuela Nueva; haciendo referencia a la concepción de realidad, hombre, conocimiento, educación y aprendizaje que subyace en cada una de ellas.

La idea fundamental del módulo es analizar la práctica educativa inmediata de los participantes a fin de que cuenten con una visión más profunda y totalizadora de dicha práctica, y, consecuentemente, tengan posibilidad de transformarla.

A lo largo del proceso se intentará caracterizar la -- práctica educativa de los docentes, así como detectar las -- contradicciones que se presentan tanto en las instituciones educativas como en el desempeño del profesor, recuperando para la reflexión teórica la experiencia concreta de los maestros participantes. Con esto se pretende, que a través de la experiencia vivida durante el módulo y del análisis de la -- práctica educativa en general y de la suya en particular, se vislumbren sus posibilidades de transformación por medio de acciones concretas.

#### ACTIVIDAD FINAL.

Al término de este módulo, los participantes presentarán tanto un análisis crítico de la práctica educativa de sus instituciones y de la suya propia, como propuestas concretas para su transformación a la luz de los elementos teórico-metodológicos y prácticos, discutidos y elaborados grupal e individualmente a lo largo del proceso de aprendizaje.

## ESTRUCTURA TEMATICA.

El módulo se desarrollará en 6 sesiones semanales de 5 horas cada una y estará dividido en dos partes:

### PARTE I.- LA PRACTICA EDUCATIVA: TEORIA Y PRACTICA.

Esta primera parte enfatiza el análisis de la práctica educativa como expresión social institucionalizada y como -- instancia de conformación y confrontación ideológica. A la vez, se estudiarán de manera introductoria algunas concepciones sobre enseñanza-aprendizaje y su incidencia en las relaciones institucionales, en el profesor-alumno, en la instrumentación didáctica y en la evaluación del proceso.

Tal revisión general permitirá al profesor contar con -- elementos introductores para explicar e interpretar en una -- primera aproximación el suceder institucional en relación con el sistema socio-económico y político en el que está inmerso y su incidencia en la práctica educativa del maestro.

### PARTE II.- APRENDIZAJE GRUPAL: UNA ALTERNATIVA PARA EL QUEHACER EDUCATIVO.

Dado que en la primera parte se analiza críticamente la práctica educativa a nivel social e individual, en esta parte se pretende reflexionar teóricamente sobre la experiencia -- grupal vivida durante el desarrollo del módulo y sus aportes

en la construcción de una práctica educativa alternativa.

Se pretende evidenciar también, que toda propuesta de transformación implica la revisión a fondo y el cambio en la concepción de proceso enseñanza-aprendizaje, vínculo profesor-alumno, relación contenido-método e integración teoría-práctica y docencia-investigación.

#### BIBLIOGRAFIA

##### PARTE I.

1. FUENTES MOLINAR, Olac. "Educación, Estado y Sociedad en México". Versión preliminar ampliada para su publicación en: México Hoy. Ed. Siglo XXI, Méx. 1979.
2. MORAN OVIEDO, Porfirio. Reflexiones en torno a la instrucción didáctica. Material memiografiado. CISE-UNAM - 1983.
3. BLEGER, José. " Grupos Operativos en la Enseñanza en: -- Temas de Psicología (Entrevista y grupos). Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1978.
4. BOHOSLAWSKY, Rodolfo. "Psicopatología del vínculo profesor alumno: el profesor como agente socializante". En Problemas de Psicología Educacional. Ed. Axis, Buenos Aires, - 1975.



5. RAMIREZ CAMACHO, Beatriz. "La enseñanza diferencial de la lecto-escritura y su relación con factores socio-económicos" Mimeografiado.
6. DIAZ BARRIGA, Angel. Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones para la docencia. CISE-UNAM 1981.
7. RAMIREZ CAMACHO, Beatriz. "Reflexiones sobre la vida cotidiana en nuestras escuelas" Mimeografiado.

PARTE II.

1. ZARZAR CHARUR, Carlos. " La dinámica de los grupos de -- aprendizaje desde un enfoque operativo" en: Revista Perfiles Educativos No. 9 Julio-septiembre 1980 pp. 14-36 CISE UNAM Méx.
2. SANTOYO, Rafael. "Algunas reflexiones sobre la coordinación de grupos de aprendizaje" en Revista Perfiles Educativos No. 11 Enero-marzo 1981 pp. 3-19 CISE-UNAM Méx.
3. KESSEKMAN, H. et al. La escenas temidas de un coordinador de grupos. Ed. Fundamentos Madrid. 1978.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

1. ALBERTI, Alberto. et al. El autoritarismo en la escuela. Ed. Fontenella, Barcelona. 1970.

2. ALUMNOS DE BARBIANA. Carta a una Profesora. Ediciones Cultura popular Méx. 1975.
3. PICHON RIVIERE, Enrique. Teoría del Vínculo. Ediciones - Nueva Visión Buenos Aires, 1979.
4. BLEGER, José. Psicología de la Conducta. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1974.

**GLOSARIO DE TERMINOS**

## GLOSARIO DE TERMINOS

ABSTRACCION.- Es la discriminación entre infinidad de hechos empíricos de aquellos que permiten dar cuenta del proceso de reconstrucción de la totalidad, de aquellos que marcan hitos en los cambios de las correlaciones de fuerzas, en la naturaleza de la contradicción principal, en la dirección de los procesos.

ACREDITACION.- Necesidad institucional de certificar -- los conocimientos, en donde se priorizan cuantitativamente -- los resultados de aprendizaje.

APRENDIZAJE.- Se concibe como un proceso infinito y gradual de aproximaciones a la realidad, en donde el conocimiento se transforma en un saber utilizado y no solamente como -- acumulación y almacenamiento mental.

APRENDIZAJE GRUPAL.- Cambio de pautas de conducta que se da como resultado de la interacción de un grupo en el intento de abordar y transformar el conocimiento.

AUTOESTRUCTURACION.- Para estos métodos el individuo debe encontrar las formas y canales más eficaces que le permitan satisfacer, a través de la acción misma, sus necesidades fisiológicas, cognoscitivas, afectivas, etc. Se trata de dejar que el sujeto actúe y piense a su manera.

AUTOGESTION EDUCATIVA.- Corriente pedagógica que plantea

renuncia del poder, por parte del profesor, transfiriéndo éste a los alumnos.

AUTONOMIA RELATIVA.- Procesos internos que tienen un --- margen de movimiento de vida propia.

AUTORIDAD.- Se percibe en términos de funciones, roles, interacciones, etc. propias de la actividad humana.

AUTORITARISMO.- Relación entre el que ordena y el que - obedece.

CATEGORIA.- Clase o concepto que sirve para la ordena-- ción de hechos o ideas.

CIENCIA.- Esfera de la actividad humana que tiene por - meta estudiar los objetos y fenómenos de la naturaleza, la - sociedad y el pensamiento; así como sus propiedades, relacio-- nes y leyes.

CLASE SOCIAL.- Son grandes grupos de hombres que se di-- ferencian entre sí por el lugar que ocupan en un sistema de producción social históricamente determinado, por las rela-- ciones en que se encuentran con respecto a los medios de pro-- ducción ( relaciones que en gran medida quedan establecidas y formuladas en las leyes), por el papel que desempeñan en - la organización social del trabajo y consiguientemente por - el modo y la proporción en que perciben la parte de riqueza social de que disponen.

**COLECTIVISMO.**- Relaciones entre los hombres basadas en la unidad de sus intereses y en la conciencia social que corresponden a esos intereses.

**CONDUCTA.**- Es un fenómeno emergente que tiene propiedades descriptivas y definitorias propias.

**CONOCIMIENTO.**- Es un proceso en espiral de aproximaciones sucesivas a una realidad siempre cambiante.

**COORDINACION.**- Su tarea consiste en reflexionar con el grupo acerca de la relación que los integrantes del mismo es tablecen entre sí y con la tarea prescripta.

**CONTRADICCION.**- En lógica significa incompatibilidad en tre los términos. Hegel hace de la contradicción una de las leyes del movimiento de la realidad ( lógica dialéctica: con tradicción como motor) Para la dialéctica marxista la contra dicción es el motor de la realidad social e histórica, donde todo es producto del juego de oposiciones.

**CURRICULA.**- Conjunto de materias o asignaturas que se - incluyen en un nivel determinado del sistema educativo en el cual se especifican las relaciones que existen entre cada asignatura. La integran también los fines, contenidos, activi dades, materiales, evaluación, procedimientos y sugerencias didácticas.

**DEPOSITARIO.**- Miembro del grupo que asume el rol de por

tavoz en el cual se deposita la ansiedad por la que atraviesa el grupo.

**DIALECTICA.**- La dialéctica marxista considera a la dialéctica como la doctrina de la concatenación o conexión universal de todas las leyes generales que rigen y gobiernan el desarrollo de la naturaleza, de la sociedad humana y del pensamiento.

**DIDACTICA CRITICA.**- Disciplina pedagógica que plantea - analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.

**DINAMICA DE GRUPO.**- Se refiere a las fuerzas que actúan en el grupo a lo largo de su existencia y que lo hacen ser - de una manera y no de otra. Estas fuerzas constituyen la dinámica, el movimiento, acción cambio, interacción, transformación, etc. del grupo.

**DISCIPLINA.**- Sistema normativo permanente que los miembros de la colectividad construyen y asumen como responsabilidad individual y grupal.

**EDUCACION.**- Proceso social de adquisición permanente de conocimientos teórico-prácticos en el individuo para desarrollar y cultivar diversas aptitudes, destrezas y estrategias, que posibilitan la mejor comprensión y aprovechamiento de - su medio ambiente.

**EDUCACION TRADICIONAL.**- Conjunto de prácticas pedagógicas monopolizadas por el sujeto como condición de que posee toda la verdad, en donde se configura una relación sujeto-objeto de forma lineal y autoritaria; desechando la interacción y las contradicciones que el proceso dialéctico del conocimiento de la realidad provee.

**EMERGENTE.**- Es ese algo que sucede en el grupo y que -- proporciona los elementos que faltaban para interpretar el significado del proceso.

**ENCUADRE.**- Consiste en la delimitación clara y definida de las principales características tanto de fondo como de -- forma que deberá tener el trabajo grupal.

**ESCUELA NUEVA.**- Corriente pedagógica contemporánea que plantea una educación basada en los principios fisiológicos, Psicológicos y sociales que el individuo posee, los cuales -- se integran dialécticamente en la conformación de la personalidad de éste.

**ESQUEMA REFERENCIAL.** Conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa.

**ESTERIOTIPIAS.**- Conductas rígidas, fijas, con las que -- los sujetos enfrentan determinada situación haciendo caso omiso a la originalidad de la misma.

**ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE.**- Formas de organizar experien



cias de aprendizaje a fin de alcanzar el objeto propuesto.

**ESTRUCTURA MODULAR.**- Estrategia curricular que permite integrar interdisciplinaria y multidisciplinariamente el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.

**EVALUACION.**- Proceso continuo de reflexión individual y grupal en donde los participantes de un grupo confrontan su propio aprendizaje.

**GRUPO.**- Conjunto de personas que interaccionan entre sí compartiendo ciertas normas en una tarea común.

**GRUPOS DE APRENDIZAJE.**- Desde esta concepción educativa se ubica al docente y al estudiante como seres sociales interactuantes que buscan el abordaje y la transformación del conocimiento desde una perspectiva de grupo. Aquí la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias que posibilitan el aprendizaje.

**GRUPO OPERATIVO.**- Conjunto de personas con un objetivo común al que intentan abordar operando en equipo.

**HETEROESTRUCTURACION.**- Forma metodológica de abordar el objeto de estudio a partir de la supremacía del sujeto como agente activo.

**HIPOTESIS.**- Toda afirmación que no pretende ser válida de manera absoluta y definitiva en la que sus consecuencias

están abiertas a verificación o confirmación en el campo de la experiencia. Premisa suposicional, tesis que se acepta -- provisionalmente.

HOMBRE.- Ser histórico-social capaz de transformar su realidad y transformarse a sí mismo.

IDEOLOGIA.- Creencia de una visión del mundo social que enmascara la realidad.

INTERDISCIPLINAREIDAD.- La relación y cooperación existente entre diferentes campos científicos en orden a una investigación común.

INTERESTRUCTURACION.- Proceso dialéctico sucesivo en donde el sujeto y el objeto mantienen una interacción permanente y constante aproximándose progresivamente a la realidad del conocimiento.

METODO.- Procedimiento regular y sistemático formulado explícitamente en orden a la consecución de algo. Estrategia que se lleva a cabo en la labor de investigación científica.

METODOLOGIA PARTICIPATIVA.- Estrategias en las que el sujeto que aprende o investiga interviene directamente en el proceso y en la toma de decisiones.

MODELO.- Es un sistema de elementos que reproduce deter

minados aspectos, relaciones y funciones del objeto de la investigación ( del original).

MODULO.- Unidad completa en sí misma.

PARADIGMA.- Significa modelo; ejemplo, etc.

PEDAGOGIA.- Del gr. pais, paidos, niño y agoo, conduzco, conducir: educar al niño. Ciencia de la educación que tiene por objeto de estudio el hecho de educar.

PERTINENCIA.- Consiste en el centrarse del grupo en la tarea prescripta y en el esclarecimiento de la misma.

PORTAVOZ.- Miembro del grupo que ejerce la función de - expresar sobre el fondo del grupo la situación vivida frente al coordinador, que los demás no logran objetivar.

POSGRADO.- Son los estudios del grado más alto que ofrece el sistema educativo nacional, realizados una vez que se ha terminado y aprobado una carrera profesional superior. -- Incluye los estudios de especializaciones, maestrías y doctos rados.

PRACTICA.- (Del griego Praktikos activo ) Actividad material que se caracteriza por el cambio y transformación de la naturales y la sociedad.

PRACTICA EDUCATIVA.- Es una forma de práctica social en

una sociedad determinada, que asume diversos modos de concreción y expresión; siendo la práctica docente y el quehacer - de investigación una de esas formas.

PRAXIS.- Significa acción o experiencia práctica por medio de la cual el hombre como sujeto tiende a transformar lo real.

PRETAREA.- Fase o momento confusional por el que atraviesa el trabajo grupal. Se caracteriza por la presencia de dos miedos básicos: el miedo a la pérdida de la situación anterior (marcos referenciales previos) y el miedo al ataque en la nueva situación.

PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.- Unidad indisoluble que se da en un proceso de espiral dialéctica en donde los participantes interaccionan poniendo en juego sus tres dimensiones que integran la personalidad: cuerpo, mente y mundo exterior.

PROYECTO.- Es una fase en donde el grupo se identifica con el trabajo colectivo y conociendo sus alcances y limitaciones, busca compartir esta experiencia y proyectarla hacia el exterior con el fin de contribuir en el trabajo socialmente útil.

PSICOANÁLISIS.- Corriente psicológica llevada a cabo por Sigmund Freud a fines del siglo XIX, que intenta la cura del

individuo y la readaptación del mismo al entorno social mediante un diálogo mantenido entre el enfermo y el psicoanalista.

**PSICOLOGIA SOCIAL.**- Ciencia que estudia las particularidades psíquicas y las relaciones sociales entre los hombres que pertenecen a un grupo social a una comunidad, nación, - etc.

**PSICOPEDAGOGIA.**- Disciplina cuyo propósito fundamental está en vincular los procesos psicológicos del individuo con las formas que éste posee en la adquisición del conocimiento.

**RELACION MAESTRO-ALUMNO.**- Proceso dialéctico mediante el cual los sujetos entran en contradicción y movimiento, características que les permiten avanzar en la construcción científica del conocimiento.

**SOCIEDAD.**- Conjunto de prácticas que los sujetos en interacción la constituyen en una totalidad en la que se establecen diversas relaciones sociales condicionantes de la actividad total de los hombres; cuya manifestación se encuentra esencialmente en el campo de lo económico, lo político y lo ideológico.

**TAREA.**- Se define como el objetivo que centra y dirige el trabajo individual y grupal con miras a alcanzar una meta común en donde todos los integrantes del grupo realizan trabajos concretos tendentes a conformar la estructura grupal -

cuya finalidad permite operar como grupo.

**TAREA IMPLICITA.**- Todo aquello que no se dice pero que está ahí en las actitudes, gesticulaciones, movimientos corporales, etc. y que forman parte del proceso de grupo.

**TAREA EXPLICITA.**- Es el tema, acupación o título sobre el cual converge el funcionar del grupo.

**TECNICAS GRUPALES.**- Procedimientos, formas o medios sistematizados de organizar y desarrollar experiencias de aprendizaje en base al conocimiento y la dinámica del grupo.

**TECNOLOGIA EDUCATIVA.**- Corriente pedagógica desarrollada a partir de los sesentas, que introduce al sistema educativo una serie de instrumentos técnicos como forma eficaz para transmitir el conocimiento, cuyos resultados han generado el eficientismo pedagógico.

**TELEOLOGIA.**- Doctrina filosófica, cuyo planteamiento fundamental es que todo fenómeno u objeto tienen un fin determinado, una predestinación racional.

**TEMATICA.**- La constituye el contenido programático de un curso.

**TEORIA.**- Conjunto de proposiciones que se hallan enlazadas de manera lógica en un sistema hipotético-deductivo y que están abiertas a verificación o comprobación por medio -

de la experiencia u observación.

TOTALIDAD.- El todo del ser cuando se acepta en su unidad. Desde un punto de vista lógico, la totalidad se puede definir como la síntesis de pluralidad y unidad.

TOTALIDAD CONCRETA.- Es la síntesis de las múltiples de terminaciones. Unidad de lo diverso.

TRANSFORMACION.- Posibilidad de crear nuevos elementos transformando lo dado o reconstruyendo a partir de ellos el proceso de conocimiento y búsqueda de la realidad.

VINCULO.- Estructura dinámica que engloba tanto al sujeto como al objeto.

VINCULO NORMAL.- Es aquel que se establece entre el sujeto y un objeto cuando ambos tienen la posibilidad de hacer una libre elección.

B I B L I O G R A F I A



## B I B L I O G R A F I A

BAULEO, Armando.

Ideología, Grupo y Familia.

( Alternativas )

1a. edición, Buenos Aires, Editorial Kargiemen; 1970

( 1a. edición en México, Folios Ediciones 1982 ) pp.116

BAULEO, Armando.

Contrainstitución y Grupos.

España; Editorial Fundamentos; s.f.

Contrainstitución y Grupos.

( Colección Pedagógica ) México, Editorial Nuevomar -  
1983, pp. 127.

BOHOSLAWSKY, Rodolfo.

" Psicopatología del Vínculo Profesor-Alumno: el Profesor como agente socializante ", en Problemas de Psicología Educacional. Editorial Axis, Buenos Aires, 1975.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude.

La Reproducción.

2a. edición 1981, Editorial LAIA/Barcelona, pp. 285.

BLEGER, José.

Temas de Psicología ( Entrevista y Grupos ).

( Psicología Contemporánea ).

1a. edición, Argentina, Editorial Nueva Visión 1971; pp.  
117.

BLEGER, José.

Psicología de la Conducta.

( Biblioteca de Psicología General )

7a. edición, s.l. Centro Editor de América Latina; s.f.  
( 1a. edición, Argentina, Editorial Paidós; 1977 ) Volu  
men 2. Serie Mayor, pp. 324.

CHADWICK, Clifton.

" Porque está fracasando la Tecnología Educativa "

Revista de Tecnología Educativa, Volumen 2 ; Número 4.

1976, pp. 24-49.

CHATEAU, Jean.

Los Grandes Pedagogos.

3a. edición, Editorial F.C.E. 1980, México, pp. 285.

CHEHAYBAR Y KURI, Edith.

Técnicas para el Aprendizaje Grupal ( Grupos Numerosos )

2a. edición México, GISE-UNAM; 1983, pp. 178.

DE IBARROLA, María.

" Sociedad y Educación Contradictoria "

Cuadernos de Investigaciones Educativas No. 8.

DIE-IPN, 1982, pp. 107-134.

DE LA GARZA, Enrique.

El Método del Concreto-Abstracto-Concreto.

Cuadernos Teoría y Sociedad. Universidad Autónoma Metro

politana. Unidad Iztapalapa, México, 1983. pp. 173

DE LELLA, Cayetano.

" La Técnica de los Grupos Operativos en la Formación -  
del personal Docente Universitario " Revista Perfiles  
Educativos No. 2 . CISE-UNAM, 1978.

DIAZ BARRIGA, Angel.

" Didáctica versus Tecnología Educativa: Problemas de -  
una aproximación " Material mimeografiado.

DIAZ BARRIGA, Angel.

Didáctica y Currículum. Convergencias en los programas  
de estudio. ( Problemas Educativos No. 1 ) la. edición  
Editorial Nuevomar; 1984. pp. 143.

DIAZ BARRIGA, Angel.

Tesis para una Teoría de la Evaluación y sus derivacio-  
nes para la docencia. CISE-UNAM, 1981.

ECO, Umberto.

Come si fa una tesi di laurea.

la. edición; Tascabili Bompiani; 1977. ( 3a. edición -  
1982 ) ( Traducción Castellana de Lucía Baranda y Alber-  
to Clavería Ibañez).

Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de es-  
tudio, investigación y escritura; México, Editorial -  
Gedisa, S. A. 1982, pp. 267.

EZPELETA, Justa y ROCKWELL, Elsie.

" Escuela y clases subalternas: otra historia cotidiana".  
Cuadernos de Investigación Educativa No. 8. DIE-IPN, 1982  
 pp. 107-134.

FOLLARI, Roberto y KURI, Alfredo.

" Elementos para una crítica de la Tecnología Educativa"  
 Documento elaborado para su presentación al Simposio --  
 sobre Alternativas Universitarias; Universidad Autónoma  
 Metropolitana-Unidad Azcapotzalco; 12 al 14 de mayo de  
 1980.

FONTAN JUBERO, Pedro.

La escuela y sus alternativas de poder: estudio crítico  
 sobre la autogestión educativa. Josep Pallah, 1978.

FREUD, Sigmund.

El malestar en la Cultura.  
 Editorial Paidós

FUENTES MOLINAR, Olac.

" Educación, Estado y Sociedad " Versión preliminar --  
 ampliada para su publicación en México Hoy Editorial --  
 Siglo XXI, 1979.

FURLAN, Alfredo J. et, al.

Aportaciones a la didáctica de la educación superior.  
 Departamento de Pedagogía. ENEP-UNAM, Iztacala; enero --

1979, pp. 245.

GONZALEZ Z., J. Hipólito.

" Tecnología Educativa: ¿ Hacia una " optimización " - del proceso de subdesarrollo ? ". Revista de Tecnología Educativa. Vol. 2 No. 4; 1976.

KOSIK, Karel.

Dialéctica de lo concreta.

10a. edición, Colección Enlace Grijalbo, México 1984 - pp. 269.

MELLENDEZ CRESPO, Ana.

" La educación y la comunicación en México ".

Perfiles Educativos No. 5. Nueva Epoca; abril-junio. 1984, pp. 3-17 México; CISE-UNAM.

MERANI, Alberto.

Psicología, Dialéctica y Educación.

Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica, No. 1 ; Serie Conferencias UPN. México, pp. 120.

MORAN OVIEDA, Porfirio.

"Reflexiones en torno a la instrumentación didáctica"  
Material interno de trabajo, CISE-UNAM, 1983.

MORAN OVIEDO, Porfirio.

" Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso

enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal " -  
Revista Perfiles Educativos No. doble 27-28, CISE-UNAM  
 enero-junio 1985, pp. 9-25.

NOT, Louis.

Las pedagogías del conocimiento.

Traducción de Sergio René Madero Báez. edictorial Fondo  
 de Cultura Económica, México, la. edición en Español --  
 1983, pp. 495.

PALACIOS, Jesús.

La cuestión escolar: críticas y alternativas.

Editorial LAIA/Barcelona 6a. edición 1984 pp. 668.

PANSZA, Margarita.

" Enseñanza Modular "

Revista Perfiles Educativos No. 11. enero-marzo 1981  
 pp. 30-49, CISE-UNAM, México.

PARADISE, Ruth.

Socialización para el trabajo: la interacción maestro-  
 alumno en la escuela primaria. Tesis de maestría, depar-  
 tamento de investigaciones educativas, I. P. N. México,  
 1978.

PEREZ JUAREZ, Esther.

"Problema General de la Didáctica "

Subprograma B; Formación para el ejercicio de la Docencia

CISE-UNAM, pp. 21.

PESCADOR OSUNA, José Angel.

" La formación del magisterio en México "

Revista Perfiles Educativos No. 3 , Nueva Epoca, octubre-diciembre 1983, pp. 3-16, México, CISE-UNAM.

PICHON RIVIERE, Enrique.

Teoría del Vínculo.

4a. edición Argentina, 1984; Ediciones Nueva Visión -- pp. 126.

PICHON RIVIERE, Enrique.

El proceso grupal: del Psicoanálisis a la Psicología Social (I). 1a. edición, México 1983, Ediciones Nueva Visión. pp. 213.

PLAISANCE, Eric.

" Interpretación del fracaso escolar "

El fracaso escolar.

México, Ediciones de Cultura Popular, 1978 pp. 109-120.

PRIETO, Daniel.

" La comunicación educativa como proceso alternativo "

Revista Perfiles Educativos No. 4. Nueva Epoca, enero-marzo 1984, pp. 32-38 México, CISE-UNAM.

PUIGGROS, Adriana.

Imperialismo y Educación en América Latina.

( Serie Educación )

1a. edición México, Nueva Imagen, 1980 pp. 235.

ROCKWELL, Elsie.

" De huellas bardas y veredas: una historia cotidiana - en la escuela ". Cuadernos de Investigación No. 3. Departamento de Investigaciones Educativas, I. P. N. agosto de 1982.

REICH, Wilhelm.

Materialismo dialéctico y psicoanálisis.

( Colección mínima 40 )

13a. edición México, Editorial Siglo XXI, 1985 pp. 246.

SALVAT, Henri.

" La escuela una carrera de obstáculos "

El fracaso escolar. México, Ediciones de Cultura Popular 1978, pp. 9-13.

SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo.

Filosofía de la Praxis.

Colección Enlace, Grijalbo; México, Barcelona; Buenos Aires. 4a. edición pp. 464.

SANTOYO, Rafael.

" En torno al concepto de interacción "

Revista Perfiles Educativos No. doble 27-28.



enero-junio, 1985 pp. 56-71.

SANTOYO, Rafael.

" Algunas reflexiones sobre la coordinación de grupos -  
de aprendizaje ". Revista Perfiles Educativos No. 11  
enero-marzo 1981, pp. 3-19 CISE-UNAM. México.

SNYDERS, Georges.

Pedagogía Progresista.

( Biblioteca del educador )

Editorial Morova; Madrid, España; pp. 160.

TENTI FANFANI, Emilio. et.al.

Expectativas del maestro y práctica escolar.

( Cuadernos de Cultura Pedagógica )

Serie Investigaciones Educativas No. 1 SEP; Universidad  
Pedagógica Nacional. pp. 120.

TYLER W., Ralph.

Principios básicos del currículo.

Argentina; editorial Troquel; 1973, pp. 136.

ZARZAR CHARUR, Carlos.

" La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfo-  
que operativo " . Revista Perfiles Educativos No. 9 ---  
julio-septiembre 1980, pp. 14-36; CISE-UNAM. México.