



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

**LA COMUNICACION EN LOS GRUPOS
DE APRENDIZAJE**

TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PERIODISMO
Y COMUNICACION COLECTIVA

P R E S E N T A :
SARA ESTHER PEREZ ESCALANTE

1988



Universidad Nacional
Autónoma de México

UNAM



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 está 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.

I N D I C E

	PAGINA
INTRODUCCION	6
HIPOTESIS	10
OBJETIVOS	10

CAPITULO PRIMERO

MARCO DE REFERENCIA

1.1.	Condiciones del Magisterio Nacional	11
1.1.1	Finalidades de la Educación	11
1.1.2.	Formación Magisterial	18
1.1.2.1.	Nivel Epistemológico	19
1.1.2.2.	Nivel Psicopedagógico	22
1.1.2.3.	Nivel Social	27
1.1.3.	Consideraciones del Vínculo Normal Sociedad	35
1.1.3.1.	Reproducción de las Relaciones Sociales	36
1.1.3.2	Transmisión de Conocimientos	38
1.1.3.3.	Resistencia a la Propuesta Oficial	39
1.1.3.4.	Conservación o Disolución de la Conciencia Colectiva	40
1.1.3.5.	Comunicación Colectiva como Fuente de Comunicación Intermedia	42
1.2.	Operatividad de la Dirección General de Capacitación y <u>Mejora</u> Profesional del Magisterio	44
1.2.1.	Antecedentes	44
1.2.2.	Estructura <u>Orgánica</u>	45
1.2.3.	Objetivo y Funciones de la Dirección General	50
1.2.4.	Proyectos Institucionales	51
1.2.5.	Línea de Formación en Comunicación Educativa	52
1.2.5.1.	Descripción de la Línea de Formación y Objetivo	52
1.2.5.2.	Diagrama de Relaciones en los Talleres de Comunicación Educativa	54

CAPITULO SEGUNDO

TALLER DE COMUNICACION EN LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE

2.1.	Fundamentos del Contenido del Taller	55
2.1.1.	El Saber Cotidiano	56
2.1.2.	El Proceso Cognoscitivo	59
2.1.3.	Los Modos Comunicacionales	63
2.1.3.1.	La Comunicación Interpersonal (Diálogo)	63
2.1.3.2.	La Comunicación Grupal (Intermedia)	67
2.1.3.3.	La Comunicación Colectiva (Alternativa)	70
2.1.3.4.	La Comunicación en los Ambitos Educativos	71
2.1.4.	La Coordinación de Grupos de Aprendizaje	73
2.1.4.1.	Elementos para Constituir un Grupo de Aprendizaje	73
2.1.4.2.	Funciones del Docente	79
2.1.5.	La Comunicación Alternativa en la Educación	86
2.2.	Implementación del Taller	90
2.2.1.	Criterios para la Estructuración del Programa	90
2.2.1.1.	Caracterización	90
2.2.1.2.	Desarrollo del Taller	92
2.2.2.	Organización de las Actividades de Aprendizaje	93
2.2.3.	Criterios de Evaluación	95
2.2.4.	Contenido del Material de Análisis	96

CAPITULO TERCERO

CASO PRACTICO

3.1.	Generalidades	97
3.2.	Diagnóstico de Necesidades	100
3.2.1.	Concentración de Datos	101
3.2.2.	Análisis de los Cuestionamientos	101
3.3.3.	Experimentación	104
3.3.1.	Descripción de las Actividades del Taller	104

	PAGINA
3.3.1.1. Docentes que Atienden el Primer Ciclo	105
3.3.1.2. Docentes que Atienden el Segundo Ciclo	106
3.3.1.3. Docentes que Atienden el Tercer Ciclo	107
3.3.1.4. Docentes sin Grupo Escolar a su Cargo	108
3.3.2. Interpretación de Resultados	109
NOTAS BIBLIOGRAFICAS	113
BIBLIOGRAFIA	118
DOCUMENTOS	120

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

El magisterio mexicano de los niveles de preescolar, primaria, secundaria y normal, correspondientes a la Federación, Estados y Municipios, forma parte de una de las Secretarías de Estado más grandes del Sistema Político Mexicano; la cifra de los profesores que la integran es aproximadamente de 800,000 (en todo el territorio nacional). La magnitud del magisterio no obedece sólo a una necesidad de la población (ya que hay zonas del país en donde existen escuelas --unitarias, que son atendidas por un sólo profesor para todos los grados), sino a que, durante muchos años, y hasta septiembre de 1984, -- en que se elevó al rango de licenciatura la educación normal, la carrera de maestro normalista fue una profesión muy atractiva para -- quien deseara ejercerla, principalmente por tres motivos: (1)

- En primer lugar porque la duración de los estudios era muy breve (tres o cuatro años) y se podía cursar terminando el nivel medio básico;
- En segundo lugar porque, una vez concluidos los estudios, era muy fácil conseguir empleo en las escuelas federales, estatales o particulares; dependiendo -- del tipo de Normal en que hubieran efectuado sus estudios o de las relaciones -- que mantuviesen con funcionarios de la SEP o del SRTTE, para obtener alguna plaza vacante en el sistema magisterial; y
- En tercer lugar porque el nivel de educación normal se equiparaba al de bachillerato -- como antecedente de algunas licenciaturas-- y de esta manera los profesores, al asegurar un empleo, podían continuar sus estudios, muchas veces en -- áreas totalmente diferentes a la docencia.

Lo anterior puede significar una de las causas por las que muchos docentes carecen de la vocación requerida, para atender a los -- escolares de los primeros niveles de enseñanza, principalmente de -- preescolar y de primaria.

En este sentido, si se considera que la vocación es un elemento importante para la realización personal en el trabajo que se desempeña, también es lo que hace despertar el espíritu de superación profesional en el individuo; de lo que carece un buen número de profesores porque no siguen la inclinación de sus facultades y la tarea que llevan a cabo les puede resultar alienante, mas que satisfactoria, -- ocasionándoles una actitud hostil, ante lo que pueda producirles más

trabajo 'por un salario que no les alcanza para cubrir sus necesidades, como ellos afirman', aunque las plazas de los profesores de pre escolar y de primaria sean de medio tiempo y las plazas de los de se cundaria sean por hora/semana/mes, lo que les permite trabajar en -- otros lados.

Cuando se alude al término vocación, se piensa en la facultad - natural que tiene un individuo, para desempeñar una actividad ocupacional determinada; el magisterio no es una tarea fácil, y mucho influye la vocación que se tenga para desarrollarla satisfactoriamente; ya que exige una dedicación total al tener que planear las sesiones de clase, preparar material, diseñar instrumentos de evaluación, eva luar los diferentes aspectos que integran el proceso enseñanza-apren dizaje, etc. Una gran cantidad de docentes mas que educar domesti-- can, es decir subestiman a los alumnos que atienden, ubicándose en - una posición mesiánica de superioridad (como dice Pablo Freire) y li mitando a los alumnos a una actitud pasiva para que reciban y memori-- cen los conocimientos que se les dicten, no para que los elaboren. - Esto sucede, por lo general, en las clases de los profesores que no tienen vocación y que sólo cubren el requisito de asistir a sus es-- cuelas y abarcan el programa de estudios asignado, aunque los alum-- nos no aprendan.

La docencia implica una entrega a los educandos, quienes perma necerán en el aula (muchas veces sólo físicamente) por más tediosas que sean las exposiciones.

Existen diferentes tipos de profesores que no tienen vocación - para serlo; éstos son:

- Profesor por necesidad... "porque siempre habla de categoría y distancia" y considera que sólo él posee el verdadero conocimiento, que lo ubica en un nivel -- muy por encima de los alumnos, y que le impide relacionarse con ellos más cor-- dialmente, ya que ha establecido una barrera psíquica ante su grupo escolar. -- El docente por necesidad "le aplastan las injentes tareas que se hecha encima y no puede ponerse al día porque se hecha demasiada carga sobre los hombros";
- Profesor autosuficiente quien "usa el único medio que su actitud distante le -- permite: autoritarismo para poder dar clases en orden. Llena los oídos de los alumnos con un atragantado discurso, que algunos atienden, y de quien la mayo-- ría espera la salida triunfal (del salón de clases)... los discursos pueden ir

por la línea de la sugerencia o la sugestión y ser expresados en tono melodramático...y con invectivas tanto más fuertes, cuanto menos seguro se siente el profesor de sí mismo", con la pretensión de obtener una tranquilidad de los alumnos que se disciplinan (o un silencio cuestionador); y

- Profesor sistema, "el que sigue normas rígidas en el cumplimiento exterior, que logra al poco tiempo el desinterés de sus alumnos". Este último se refiere al docente que respeta 'fielmente' el programa, sin salirse nunca de él. (2)

Se han expuesto tres tipos de profesores que desempeñan su tarea 'porque no les queda otra', estos son los que, de alguna manera, definen la clase como sinónimo de estructuras marcadas rígidas, condiciones especiales previamente determinadas. Salir de ese marco, dar paso a la espontaneidad, a la reflexión crítica, a la debida perceptividad y a su criticidad, no sería una clase.

En cuanto al deseo de actualizarse, los docentes en servicio, no manifiestan mucho interés por renovar su enseñanza, y al asistir a un curso adoptan, casi siempre, una actitud pasiva (la misma que lepiden al grupo que atienden), esperando que el coordinador del mismo exponga los contenidos a manera de clase tradicional y, considerando a esta última, como única fuente de información. Asimismo, los docentes-alumnos no tienen, en general, desarrollados hábitos de lectura e investigación, y cuando se les pide sintetizar los materiales de apoyo a los cursos, lo que realizan es una copia textual de los mismos, ya que se les dificulta mucho interpretarlos y redactar, con sus propias expresiones, los contenidos propuestos.

La Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio promueve la actualización magisterial a través de cursos o talleres que tienen una puntuación escalafonaria determinada por la SEP. Por esta razón la cobertura que alcanza esta Dirección General se puede explicar desde dos enfoques distintos:

- a) Cualitativo.- Considerando el interés que despierten, en el profesorado, los contenidos de los apoyos didácticos propuestos, para aplicarlos en su práctica docente (porcentaje mínimo de maestros) y
- b) Cuantitativo.- Cuando la población magisterial (una gran mayoría) solamente asiste por el incremento en la puntuación escalafonaria, al acreditar los cursos; sin tomar en cuenta el mejoramiento académico que pueda obtener de ellos, para su quehacer educativo cotidiano.

El sistema de acreditación que la DGCMPPM emplea para otorgar la constancia de cualquier curso de actualización no curricular, es que el profesor inscrito abarque, cuando menos, el 85% de las asistencias, sin otro tipo de evaluación.

Reflexionando en lo anterior se ha pensado en la creación de distintos cursos organizados como talleres, laboratorios de docencia y/o seminarios que están encaminados a investigar y experimentar nuevos métodos de enseñanza, para que los profesores-alumnos apliquen, paralelo a su asistencia a un curso, los conocimientos que vayan elaborando en él, trasladados a la dinámica con el grupo escolar que atienden, y proporcionarles una alta puntuación escalafonaria a estos cursos, para motivar a los docentes en servicio, a que asistan a ellos, y tomen conciencia de su importancia.

MI propuesta de tesis es la valoración de un taller de comunicación en los grupos de aprendizaje, aplicado entre los profesores que atienden el nivel de educación primaria. Este taller es el punto de partida de una línea de formación en comunicación educativa, que se describirá posteriormente; cuyo establecimiento obedeció a la carencia de cursos que, sobre esta materia, tenía la Dirección General, y también porque en la formación del profesorado nacional no se incluye, específicamente, el dominio de técnicas de comunicación educativa; ya que por una parte, la preparación de los docentes en los niveles de enseñanza básica, sólo contempla al respecto de esta temática, algunos aspectos relacionados con el manejo de técnicas grupales la teoría de la comunicación (funcionalistamente), los procesos de la percepción (fisiológicamente)...; y por otra parte, los cuadros docentes de las instituciones de nivel superior de enseñanza Normal, se han actualizado muy poco y no poseen una formación magisterial organizada que les proporcione estas técnicas de comunicación educativa.

La duración del Taller de Comunicación en los Grupos de Aprendizaje es de 100 horas distribuidas en: 50 horas directas divididas en

sesiones sabatinas de 5 horas cada una y 50 horas de trabajo con el grupo escolar. Su puntuación escalafonaria es elevada por el número de horas abarca.

H I P O T E S I S

El Taller de Comunicación en los Grupos de Aprendizaje permite:

- Realizar el ciclo docente más dinámico que en la enseñanza tradicional;
- Desarrollar las relaciones escolares, a través de la interacción de los alumnos en los modos interpersonales y grupales de la comunicación, al mismo tiempo que se elaboran las unidades de estudio;
- Fomentar el nivel crítico en los educandos, a través de la discusión de los conocimientos, que provoca el razonamiento en lugar de la memorización de estos;
- Estimular el aprendizaje de los alumnos al investigar, ilustrar, comentar y exponer los conocimientos propuestos;
- Educar la captación que tiene el alumno del entorno informativo, para que se transforme de receptor pasivo a perceptor discriminativo de la comunicación colectiva; y
- Crear un ambiente propicio para el desarrollo de las relaciones interpersonales entre los miembros de la escuela.

O B J E T I V O S

Terminal..

Emplear la comunicación educativa como un recurso para la constitución del grupo escolar que se atiende y propiciar así la elaboración grupal de los conocimientos y la toma de conciencia sobre la influencia de la comunicación colectiva en el individuo.

Intermedios.

- 1.- Indagar variables que generen interferencias en los procesos de comunicación educativa del grupo escolar;
- 2.- Utilizar recursos de comunicación grupal, que coadyuven a la constitución del grupo de aprendizaje, tomando en cuenta la clasificación, selección y valoración de los mismos; y
- 3.- Sistematizar los objetivos de aprendizaje en términos de tarea, considerando el análisis y el uso de diferentes lenguajes, dentro de los recursos didácticos más idóneos, que permitan el trabajo integral en el grupo y la valoración permanente, de los diferentes niveles en los aprendizajes de los alumnos.

CAPÍTULO PRIMERO

MARCO DE REFERENCIA

1.1. Condiciones del Magisterio Nacional.

1.1.1. Finalidades de la Educación.

La capacitación y mejoramiento profesional del magisterio en servicio, como un subprograma del sector educativo, tiene como objetivo fundamental elevar la calidad de la educación en todos los niveles, a partir de la formación integral de los docentes; lo que constituye uno de los objetivos señalados como estrategia del cambio estructural, dentro de los planteamientos que persigue la Revolución Educativa. Por ello la institución encargada de esas funciones, mediante el personal académico que la integra, ha desarrollado una reestructura en las estrategias de los servicios que ofrece al magisterio en servicio, a través de un nuevo modelo académico; ya que considera los planteamientos que presenta el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984-1988) como el estado actual de la educación en México, en materia de actualización y capacitación del magisterio.

La reciente incorporación del mejoramiento profesional al modelo de Educación Superior, requiere de una nueva estructura conformada a la reeducación de los profesores en servicio, para que de esta manera se realice una investigación científica y humanística, y se cumpla con el objetivo de elevar la calidad de la educación.

Dentro de las estrategias propuestas para el mejoramiento profesional y ser congruente con la situación actual de la sociedad, se considera aprovechar al máximo los recursos tecnológicos disponibles (como los medios de comunicación colectiva) así como la innovación en cuanto a métodos de enseñanza adecuados a la educación de masas (sistemas abierto de enseñanza : semiescolarizados y a distancia); y de esta manera se fomente una actitud positiva hacia el autoaprendizaje y a la actualización constante. Los procedimientos para esta -

meta son diversos: el fomento a la producción editorial de calidad - y bajo precio; el desarrollo de cursos de actualización por medios - no formales; el desarrollo de servicios al público, de material con valor cultural y científico.

La Ley Federal de Educación establece en su artículo 5 las finalidades que tendrá la educación que imparte el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares, con autorización o con reconocimiento de validez oficial; estos son:

- I.- Promover el desarrollo armónico de la personalidad para que se ejerzan en plenitud las capacidades humanas;
- II.- Crear y fortalecer la conciencia de la nacionalidad y el sentido de la --convivencia internacional;
- III.- Alcanzar mediante la enseñanza de la lengua nacional un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas;
- IV.- Proteger y acrecentar los bienes y valores que constituyen el acervo cultural de la nación y hacerlos accesibles a la colectividad;
- V.- Fomentar el conocimiento y el respeto a las instituciones nacionales.
- VI.- Enriquecer la cultura con impulso creador y con la incorporación de ideas y valores universales;
- VII.- Hacer conciencia de la necesidad de un mejor aprovechamiento social de -- los recursos naturales y contribuir a preservar el equilibrio ecológico;
- VIII.- Promover las condiciones sociales que lleven a la distribución equitativa de los bienes materiales y culturales, dentro de un régimen de libertad;
- IX.- Hacer conciencia sobre la necesidad de una planeación familiar con respeto a la dignidad humana y sin menoscabo de la libertad;
- X.- Vigorizar los hábitos intelectuales que permiten el análisis objetivo de la realidad;
- XI.- Propiciar las condiciones indispensables para el impulso de la investigación, la creación artística y la difusión de la cultura;
- XII.- Lograr que las experiencias y los conocimientos obtenidos al adquirir, -- transmitir y acrecentar la cultura se integren, de tal modo, que se armonicen tradición e innovación;
- XIII.- Fomentar y orientar la actividad científica y tecnológica de manera que - responda a las necesidades del desarrollo nacional independiente;
- XIV.- Infundir el conocimiento de la democracia como la forma de gobierno y con vivencia que permita a todos participar en la toma de decisiones orientada al mejoramiento de la sociedad.

- XV.- Promover las actitudes solidarias para el logro de una vida social justa; y
- XVI.- Enaltecer los derechos individuales y sociales y postular la paz universal basada en el reconocimiento de los derechos económicos, políticos y sociales de las naciones.

Con lo expuesto anteriormente, se infiere que la educación, que imparte el Estado, no sólo debe proporcionar elementos técnicos que puedan ser manipulables, asimismo, la acción de educarse consiste en la búsqueda de una toma de conciencia y un desenvolvimiento que el mismo educando debe tener conjuntamente, en las tres áreas que lo constituyen (corporal, mental y mundo exterior). "Este principio se basa en la consideración de tres dimensiones fenoménicas de la mente con sus respectivas proyecciones denominadas en términos de áreas". Estas tres áreas existen o coexisten comprometidas en el comportamiento del individuo, pero en distintos niveles (3).

El desarrollo del educando estará encaminado no sólo a la consecución de los objetivos específicos de un programa de estudios determinado, sino fundamentalmente, al logro de:

- Aprender a Hacer, que encierra la finalidad de concientizar al educando, sobre la facultad creativa que posea, para que perfeccione los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias, en el ejercicio de un quehacer determinado, que pueda ser efectivamente útil a la sociedad en que vive;
- Aprender a Aprender, que significa la sensibilización del educando permanente lo suficientemente significativos para ser utilizados, tanto en su vida diaria como en el ejercicio de la labor que haya elegido como ocupación, y
- Aprender a Ser, que implica "el desarrollo pleno y satisfactorio - de las capacidades y valores humanos, relativos a la participación crítica, en las transformaciones de la vida social" (4).

Por otra parte, la creación y el fortalecimiento de la identidad y de la conciencia nacionales, así como el espíritu de solidaridad internacional, que residen en la comprensión profunda del desarrollo económico, político y social de México; de sus problemas; y de una noción de cultura nacional que no prescinda del contexto universal, es decir, ubicar el análisis de la formación social mexicana en una configuración universalista; que se derive a una cooperación internacional, consistente en la conjugación de esfuerzos y conoci-

mientos que dan lugar a un entendimiento continuo de todos los países.

Enseñar para la comprensión de la problemática nacional e internacional, examinarla, reflexionarla, y pugnar porque el estudiante asuma una actitud crítica que lo posibilite en la discusión valiente de esta problemática y le forme conciencia de su inserción a la misma; "que le advierta de los peligros de su tiempo" para que con un diálogo certero defienda sus convicciones y las de sus semejantes, y pugne por una distribución equitativa de los bienes, tanto materiales como sociales. (5)

El docente, también debe formar en el escolar, el espíritu de la búsqueda unánime de la paz que se establecerá, "ante todo en la solidaridad intelectual y moral del linaje humano, pues en la mente de los hombres es donde se fraguan las guerras y también donde deben construirse las defensas de la paz", como se establece en el Acta Constitutiva de la UNESCO (6).

Del mismo modo, los fines educacionales pretenden unificar el lenguaje nacional y fomentar el bilingüismo (en zonas geográficas autóctonas) para fincar mejores mecanismos de comunicación, entre los individuos de la sociedad mexicana, ya que al tener un código lingüístico común, las interferencias se disminuirán (en este sentido) y los individuos podrán poner en común sus campos de experiencia, mejorando así sus relaciones interpersonales. Pero no solamente éste es el objetivo de unificar la lengua, ya que también compete a la difusión de la cultura, en su sentido más amplio, y a través de los medios de comunicación colectiva, en cuanto a que se domine un mismo lenguaje en el país; para que el alcance de los mensajes colectivos sea mayor.

Al mencionar el término cultural se alude "en un sentido amplio, a los modos de comportamiento derivados de la esfera total de la actividad humana, y en un sentido limitado se refiere a ciertos campos especiales del conocimiento" (7). Una cultura nacional implica el conjunto de situaciones que se manifiestan física, iconográfica.

verbal o actitudinalmente y que constituyen el devenir histórico de un pueblo determinado. En este tenor, corresponde al docente la -- profusión de las diferentes manifestaciones culturales preponderantes en el país, entre los estudiantes, para que se identifiquen con ellas; pugnen por su indagación constante; y se den a la tarea de -- resguardarlas, mantenerlas y difundirlas; basándose en un espíritu de identidad nacional, lo que implica reinterpretar nuestra cultura a partir de parámetros universales, que sirvan para ubicarla en su contexto y momento histórico reales.

Una de las políticas que tiene mucha vigencia, en estos momentos, es la efectuada interinstitucionalmente, por la SEP y la SEDUE sobre la capacitación docente para la educación ambiental y de la -- salud; esta acción se encamina a concientizar, tanto a maestros como alumnos, en la preservación ecológica hacia la conservación de -- la salud.

El nivel de aplicación de esta política no debe ser lo demagógico sino existencial; ya que tan sólo en los meses de diciembre y enero de 1986, varios grupos de ecologistas, en un recorrido por -- los hospitales del DF, detectaron que se habían admitido aproximadamente, 200,000 víctimas de afecciones del árbol respiratorio, desde leves bronquitis hasta graves casos de efisema. Por esta razón, si es necesaria la educación de los estudiantes, para que contribuyan en la medida de sus posibilidades, a contrarrestar la contaminación, en los diferentes aspectos que la componen.

Por otra parte, debido al gran crecimiento poblacional, dentro del campo de la salud también se incluye, como una finalidad educativa, la tarea de planificación familiar; que no debe contemplarse de manera aislada, sino dentro de un contexto de proporción demográfica en el territorio nacional. Por lo que también hay que sensibilizar a los maestros y alumnos, sobre la concentración de la población en las grandes urbes, ubicadas, principalmente, en la meseta -- central del país, ya que "padecemos una centralización económica y cultural que constriñe muchas posibilidades vitales de la nación".- (8).

Dentro de las finalidades de la educación se mencionan conceptos tales como democracia, vida social justa, derechos individuales y sociales. Estos términos aluden a una educación política que el docente debe realizar con sus alumnos, en cuanto a estos principios "que implícita o explícitamente, son comunes a todos"; como al "respeto por la razón por la ciencia, por las ideas y los sentimientos que están en la base de la moral democrática. El papel del Estado-consistente en separar esos principios esenciales, en hacerlos enseñar en sus escuelas, en velar porque en ninguna parte queden ignorados por lo niños, en que en todas partes se hable de ellos con el respeto que les es debido" (9)

Cuando se habla de la educación que imparte el Estado se hace referencia a un proceso educativo institucionalizado, para la consecución efectiva de las finalidades que se pretenden; este proceso, según la Ley Federal de Educación, en su artículo 43, comprende la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la difusión, y para que pueda llevarse a cabo, en el artículo 44 dice que se basará en los principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía de relaciones entre educandos y educadores; desarrollará la capacidad y las aptitudes de los educandos para aprender por sí mismos, y promoverá el trabajo en grupos, para asegurar la comunicación y el diálogo entre educandos, educadores, padres de familia e instituciones públicas y privadas. Todo lo anterior se relaciona con una metodología de la enseñanza (a lo que corresponde este proyecto de tesis) que debe encaminarse a desarrollar los contenidos de la educación, que se definirán según el artículo 45- en los planes y programas de estudio, los cuales se formularán con miras a -- que el educando:

- I.- Desarrolle su capacidad de observación, análisis, interrelación y deducción;
- II.- Reciba armónicamente los conocimientos teóricos y prácticos de la educación;
- III.- Adquiera visión de lo general y de lo particular;
- IV.- Ejercite la reflexión críticas;

- V.- Acreciente su aptitud de actualizar y mejorar los conocimientos; y
- VI.- Se capacite para el trabajo socialmente útil.

Estos lineamientos se relacionan totalmente con las observaciones hechas al principio, sobre una educación intencionada en que se aprenda a hacer, aprende a aprender y aprenda a ser. Para el logro de lo anterior no sólo basta con desarrollar planes y programas de estudio que correspondan a finalidades ideales, sino además es necesario que los docentes instrumentalicen su dinámica escolar, tomando en consideración que los individuos a los que se dirigen tienen necesidades y expectativas, y que sólo a través de una comunicación eficaz podrá conocerlas, para que estos puedan desarrollar todo el potencial que llevan consigo, ayudados por una coordinación docente efectiva.

1.1.2. Formación Magisterial.

La organización curricular de planes y programas de estudio del nivel de educación primaria, a pesar de haberse reestructurado desde sus orígenes, no ha tenido transformaciones sustanciales en cuanto a las concepciones de hombre, sociedad y escuela, propuestas por la política educativa que rige en el país, y que requieren para su consolidación, una infraestructura curricular para la formación del magisterio, que garantice la conjugación de tres funciones primordiales: investigación, docencia y servicio, que vayan dirigidas a que el alumno, como futuro profesor, tenga conciencia del papel que realizará en la estructura social del trabajo, dentro de la sociedad mexicana.

Por el contrario, los planes de estudio se organizan mediante una yuxtaposición de asignaturas que se cursan verticalmente (sin que interaccionen o sean interdependientes). Aunque existe la seriación académica entre ellas, no presentan una interrelación que aluda a la elaboración del conocimiento conforme lo que es la práctica docente.

En este sentido los planes reflejan un acentuado enciclopedismo, con una visión fragmentada y acabada del conocimiento. Asimismo se da prioridad a la cantidad de asignaturas, más no a la calidad de los procesos educativos de las mismas y, cada uno de los contenidos manejados en las demás. Por otra parte, en la estructuración de los planes se incluyen cátedras abocadas a pura teoría y los laboratorios de docencia o práctica docente, los que se conforman como asignaturas tradicionalistas y sin una sistematización metodológica adecuada; por esta razón la desvinculación entre teoría y práctica es evidente.

Asimismo, como se observará posteriormente, el acontecer histórico-social, de la formación magisterial en México, ha sido determinante para la conformación actual que ostenta.

Para analizar a fondo la organización curricular de la formación del magisterio mexicano, es necesario considerar lo siguiente:

- Nivel Epistemológico
- Nivel Psicopedagógico
- Nivel Social

1.1.2.1. Nivel Epistemológico.

El problema del conocimiento en la organización curricular, de los planes de estudio de enseñanza Normal en México, es concebido a partir de los supuestos filosóficos de un empirismo lógico, en que nuestros conocimientos no provienen de datos a priori, sino de adquisiciones de la experiencia, es decir de sensaciones.

Esta idea se sustenta en la llamada Teoría del Reflejo, concebida desde un enfoque mecanicista, donde el objeto de conocimiento impacta las sensaciones del sujeto, y éste último lo contempla con pasividad y lo reproduce fielmente; es decir, no produce el conocimiento en un proceso de transformación y de una elaboración, sino que se limita a reflejarlo tal cual es. De esta manera se entiende al hombre sólo bajo una perspectiva de sus determinaciones naturales, aislándolo de su contexto cultural y de sus relaciones sociales, en consecuencia.

La teoría del reflejo, enfocada de esta manera, tiene sus orígenes, cuando menos, en la escuela atomista, fundamentalmente en las tesis de Demócrito-que fue el precursor de todas las formas de interpretación materialista del universo y de la vida-. Estas radican en que el alma o pensamiento, es una forma sutil de la materia, y el conocimiento no puede ser sino sensible o de los sentidos, ya que no es posible, de acuerdo con esta escuela, ninguna forma de proceso intelectual.

Estos supuestos persisten en épocas subsiguientes, en la filosofía moderna, con las doctrinas de Bacon, Hobbes y Locke, que a pesar de sus diferencias dentro de la corriente empirista del conocimiento, aceptan "exclusivamente el testimonio de los sentidos. De aquí el apelativo de sensista con el cual se agrupan en la misma escuela filosófica" (10).

Bacon afirma que en la estructura psíquica existen fuentes de error, y las denomina eidolas, que tienen diferente origen:

- Eidola Tribu: Proviene de la imaginación, como fantasías de la mente.
- Eidola Specus: Corresponden a la percepción que tiene cada individuo del mundo.
- Eidola Foris: Se refieren a los resultados de la comunicación con los demás-individuos, y se manifiestan a través del lenguaje empleado en este intercambio; y
- Eidola Teatrí: Son los prejuicios emanados de la tendencia filosófica que poseemos.

Asimismo para Hobbes sólo existe el conocimiento material y el movimiento que asume, que el cerebro humano capta mediante la sensación.

Por su parte Locke, también instalado en esta corriente, propone la misma situación pero clasifica a los individuos que la verifican; estableciendo un tipo de educación para los individuos completos en cuerpo y mente, que de alguna manera deben pertenecer a una clase alta, y a los individuos "incompletos", que sólo les es asequible el aprendizaje de oficios, por su misma condición de subordinados; como si la situación de clase tuviera relación con las leyes genéticas.

Para esta corriente no hay nada superior a los sentidos y a la materia, ya que todo (según ellos) corresponden en sí al conocimiento sensible; es decir, se recibe información del exterior, y éste, sin agregados, es la que se procesa; de ella se induce todo mediante la observación de los fenómenos, sin necesidad de esquemas preestablecidos, todo se reduce a sensaciones transformadas.

Posteriormente esta concepción se reorganiza en todos los sistemas surgidos del positivismo de Comte y del evolucionismo de Spencer y se propone el conocer científico racional elaborado en el entorno del individuo por la experiencia. Este supuesto epistemológico pretende que en el abordaje del conocimiento, sólo se recurraa indagar las Leyes generales de un fenómeno, sin detenerse a averiguar el porqué de estas leyes; y limitándose a contemplar el fenóme

no como algo "existente y constatable" que se desenvuelve a partir de una estructura sistemática observable, cuyos efectos y causas es tén procesados de manera evidente a los sentidos.

Con esta base el positivismo mexicano se define para solucionar todo tipo de problemas inherentes al hombre, a través de una metodología científica, y su supuesto se basa en la experiencia de los sentidos y no en la investigación de la verdad.

El positivismo como corriente ideológica considera a su objetivo con una naturaleza política; y con una intencionalidad determinada por el grupo social que la promueva o que la trate de imponer.

Asimismo se concibe a partir de la Ley de los tres estados, -- desde un enfoque evolucionista basado en las teorías de Darwin o de Spencer en que se hace de "la conciencia moral un producto de evolución de la tendencia egoísta" (11)

- a) Teológico.- Se explican los fenómenos del medio ambiente en cuanto a una razón sobrenatural, como causa que lo origine;
- b) Metafísico.- Se explican los fenómenos, para su conceptualización, en cuanto a las abstracciones que se hagan de él, lo que constituyen ideas ilusorias; y
- c) Positivo.- Para procesar los conocimientos, sólo se consideran los aspectos observables del fenómeno.

Estos tres estados corresponden a una formulación evolucionista, donde, en la medida en que se sustituyan las fuentes de error - (a y b) en el saber científico, permanecerá, entonces, el análisis-objetivo de las ciencias, pues se considera que "todo lo que no es observable, constatable y medible, es imposible de conocer". (12)

En la educación mexicana, este enfoque del conocimiento dejó de ser vigente por la pedagogía de John Dewey, quien con la misma-influencia evolucionista, creó el pragmatismo, cuyo supuesto orienta el conocimiento hacia la acción. Su premisa de que una "idea sólo es verdadera cuando se ha mostrado eficaz", puede rebatirse con la proposición de que la eficacia de una idea radica en su carácter verdadero. (13)

Asimismo, su teoría define la mente o pensamiento como "parte de nuestro desarrollo evolutivo" y como "instrumento de ajuste" que proporciona los elementos para que se insista en la expresión propia; su lema es aprendamos haciendo. (14) En México, la propuesta de Dewey se utiliza en parte, fusionada con la escuela Racionalista de origen hispano, pero al surgimiento de la llamada "unidad nacional", y con la unificación educativa del nivel Normal, el pragmatismo de Dewey es suplantado por un empirismo lógico, combinado con la Tecnología Educativa, que tiene como base las teorías de la psicología conductista, cuya pretensión es provocar conductas que puedan ser observables; medidas por una enseñanza programada, con base en la teoría de sistemas; y con las premisas de la teoría de la información, como una concepción funcionalista de los procesos de comunicación humana, lo que constituye el único fundamento que tienen los docentes, para abordar su comunicación en los grupos de aprendizaje que atienden.

1.1.2.2. Nivel Psicopedagógico.

Cuando se hace referencia a los planes y programas de estudio, hay que pensar, asimismo, en la instrumentación didáctica y en la vinculación de los programas con las finalidades sociales de la educación. De esta manera, los programas se pueden contemplar con dos tendencias distintas:

- Programas Contextuales y
- Programas Elementales (o ideales)

El primer tipo de programa es el contextual, cuyos contenidos se derivan de situaciones reales; pero no nos corresponde analizarlo, ya que la planeación educativa en México surge de pretensiones idealistas basadas en modelos pedagógicos descontextualizados de nuestra realidad socioeconómica y cultural; aunque en las escuelas: Rudimentaria, Rural y Socialista se intentó este tipo de programas.

El segundo de los programas referidos es el que rige en nuestra sociedad, y su diseño obedece a la consecución de objetivos formulados en términos 'ideales', que difícilmente se alcanza, pues las características psicosociales de los individuos involucrados en los procesos educativos, no son congruentes con el perfil propuesto en los programas; a éstos se les denomina utopías lógico-metodológicas, y se caracterizan por ...

- proponer una homogeneidad del conocimiento científico. La totalidad del discurso se compone de dos elementos: afirmaciones y reglas;
- poseer criterios generales determinados, que califican el conocimiento científico, y lo limitan de cualquier otra clase de creencia; y
- atender, exclusivamente, a la estructura lógico-metodológica del proceso del conocimiento científico. (15)

La organización curricular normalista mexicana se inscribe en programas ideales, enfocados por un empirismo lógico, donde "la estructura del conocimiento científico, a partir de las bases empíricamente dadas, se deja reconstruir, racionalmente, con los medios de la lógica moderna: deducción y verificabilidad son sus dos operaciones fundamentales", que se realizan mediante el establecimiento de juicios analíticos o definiciones explícitas y de uso, y de juicios sintéticos, como relaciones fundamentales y sus elementos que las constituyen. (16)

El empirismo lógico tiene su cuna en el llamado Círculo de Viena. Uno de sus representantes, Rudolf Carnap, se proponía "configurar, mediante la logística", un lenguaje general de las ciencias basado en "que las propias matemáticas derivan, en últimas instancia, de la lógica. La lógica así definida se constituye en un sistema de convenciones, seleccionadas independientemente para las ciencias", - El objetivo de este grupo fue el unificar el saber científico; eliminando los conceptos vacíos de sentido y los 'pseudo-problemas', partiendo de un positivismo extremo, al que se le denominó neo-positivismo. Lo fundamental en esta corriente es que el conocimiento científico, racional y verificado por la experiencia...;

se reduce a la búsqueda de las leyes y los fenómenos, sin que se conozca su razón de ser... El científico sólo considera el hecho o sea una realidad existente y constatable, y por lo tanto fenomenal..., evita cualquier consideración que trascienda lo observable.- (17)

De esta manera, en el proceso cognoscitivo, los eventos observables se sistematizan, negándole "formalmente a la inteligencia humana, el poder ir más allá de los fenómenos" perceptibles. (18)

En lo tocante a la instrumentación didáctica, la formulación de los objetivos particulares y específicos de los programas de estudio, de la Educación Normal en México, se diseñan en términos de obtener conductas que puedan ser observadas; olvidando que existen actitudes internas en el individuo, que son las generadoras de las conductas que se manifiestan. En consecuencia, se agota la temática relacionada con un determinado campo de conocimiento, y se ignora la aplicación de estos saberes en la actividad docente; aunque existan asignaturas específicas de práctica docente, donde sólo se limitan a la observación de la tarea realizada por un profesor en servicio (que no necesariamente está bien instrumentada) o al desarrollo de actividades, con un grupo escolar determinado, dentro de una base más empírica que científica.

En la redacción de los objetivos se incluye, al inicio, algunas categorías preestablecidas como conductas observables; éstas corresponden a la clasificación de objetivos de Benjamín S. Bloom, -- propuestas para los dominios cognoscitivos, afectivos y psicomotrices del educando, de las conductas más simples a las más complejas, y son:

- Nivel cognoscitivo: conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar (o los sinónimos de estos verbos):
- Nivel afectivo: recibir, responder, valorar, organizar y caracterizar (como en el caso anterior, también sus sinónimos); y
- Nivel psicomotor: fase cognoscitiva, fase de fijación y fase autónoma.

En los dos primeros niveles se considera que la secuencia de aprendizaje se relaciona con la jerarquización que tienen los verbos señalados; sin embargo en el tercer nivel, las fases no siguen

esa ordenación, sino que se traslapan unas con otras en un proceso continuo.

Los objetivos, en este sentido, se pueden definir como los -- enunciados que establecen el comportamiento que se espera observar en un sujeto, al ser cumplida la tarea que se ha fijado, y deben tener las siguientes características:

- a) Explicarán lo que tiene que hacer;
- b) Describirán las condiciones en que se efectuará la tarea; e
- c) Indicarán la forma medible de un desempeño aceptable.

Esta formulación de objetivos se inscribe en la corriente de Tecnología Educativa, misma que se conceptualiza como "la aplicación de un proceso metódico, diseñado para resolver problemas, con el objeto de hacer óptima la operación total del sistema, en todos los niveles" de aprendizaje. (19)

Con base en esta definición se pueden determinar las siguientes categorías, para su mejor comprensión.

- Se instala en la Psicología Conductista y en la Teoría de la Información desde un enfoque funcionalista;
- Se pueden emplear o no artefactos, a manera de recursos didácticos;
- Se basa en la noción de técnica o metodología que se usa en el análisis de -- sistemas, con una idea de enseñanza programada; y
- Se funda en "una sociología empresarial fincada en la eficiencia y la productividad". (20)

Sin embargo, existe una discordancia entre la Tecnología Educativa que se emplea en la programación de la enseñanza Normal y -- que tiene una propuesta didáctica concreta; y la impartición de -- las clases por los docentes capacitadores de maestros, que se verifica mediante procedimientos tradicionalistas, en que la exposición verbal del profesor es la actividad central, y en el empleo -- de los recursos didácticos donde no existen criterios de selección, limitándose al uso excesivo del pizarrón.

En lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes, se concibe como una acción terminal, basada en la cantidad de conocimientos --

adquiridos, con base en la memorización de éstos, no al razonamiento, ni a la aplicación que pueden tener. En este sentido, lo más importante es cubrir el programa de estudios propuesto, sin detenerse a valorar la efectividad del mismo, en cuanto a la práctica de los alumnos y la calidad de los conocimientos obtenidos.

Como se dijo en líneas anteriores, estos planes de estudio no coadyuvan a una vinculación socializante de la escuela con el individuo, ya que para lograrlo sería necesario modificar la propuesta, no en función del número de materias, ni de la yuxtaposición de éstas en el transcurso de los semestres o años que dure el Plan, sino transformarlo, considerando una formación profesional para el servicio, y a partir de una concepción de la práctica magisterial, fundada en las necesidades educativas reales de la sociedad mexicana, ya que así se justificaría la vinculación de la escuela Normal con la sociedad, pues se podrían capacitar recursos humanos que desempeñaran un servicio específico, dentro de la división social del trabajo.

La reestructura de la escuela Normal no se puede constreñir al ámbito escolar y a la transmisión del conocimiento, desligada de un contexto social, porque debe significar una alternativa de transformación del individuo, dentro de la sociedad en que se desenvuelve; alternativa que sólo será efectiva, en la medida en que sea un ser consciente capaz de integrarse verdaderamente a la sociedad mediante el pronunciamiento del mundo en que vive, y a través de la palabra, que sólo podrá ejercer, en la medida en que reflexione y la practique.

El Taller de Comunicación en los Grupos de Aprendizaje es concebido como un espacio de reflexión y de praxis de la palabra, con todas las implicaciones que pueda conllevar en la docencia.

1.1.2.3. Nivel Social.

Antes de iniciar este análisis convendría mencionar que la mayoría de los docentes en servicio del nivel primario, en México, -- pertenecen a las generaciones de 1945 a 1986, aunque para conocer la formación que tienen, es necesario remontarnos a la historia de la organización de los estudios del magisterio del país, lo que se puede sintetizar en los siguientes momentos:

- Orígenes de la Teoría Pedagógica (1877-1921)
- Educación Rural (1921-1930)
- Educación Socialista (1930-1940)
- Educación para la Unidad Nacional (1940-1984)

Orígenes de la Teoría Pedagógica. (1877-1921)

Durante la Reforma, en 1867, se promulga la Ley Orgánica de -- Instrucción; en ella -además de otras cuestiones- se organizan los estudios secundarios para señoritas; lo que hoy constituye la Escuela Nacional de Maestros. Por esa época, Antonio P. Castilla se aboca a impartir las primeras lecciones de Pedagogía al profesorado mexicano, con el auxilio de diversas publicaciones destinadas al progreso de la enseñanza y a la defensa de los intereses materiales y culturales del magisterio nacional. Posteriormente surgió la inquietud, dentro de los temas relativos a la Teoría Educativa, por un método que tendía hacia un realismo pedagógico, llamado enseñanza objetiva, cuya idea central se fundó en los supuestos del empirismo lógico. Este tipo de enseñanza fue apoyado y sistematizado por Gabino Barreda, a través de su método positivista, como integrante del grupo de reorganización educativa de la Reforma.

La idea, de utilizar el positivismo en la educación, era concebida como un sistema que no sólo se constriñera a este ámbito, sino como una directriz espiritual de la sociedad; por tal razón su propuesta era "un orden o dictadura en lo material al servicio de la libertad", de esta manera se podría combatir el dogma de la iglesia, pues consideraba que el único camino válido para la resolución de -

todos los problemas del hombre, era el positivismo como demostración científica y rigurosa, y no la fê como se pensaba. (21)

Posteriormente, en el régimen de Porfirio Díaz, el positivismo representó un momento crucial y de conflicto político. La burguesía liberal que en la Reforma se encargó de imponer estos principios, durante el porfiriato se convirtió en burguesía terrateniente al servicio del capital extranjero. Por esta causa el positivismo se esgrimió como una arma ideológica, al servicio del mas 'apto' para dirigir (o dominar) la vida del país. En este tenor, se poneraba la idea de sociedad, como el campo donde unos "dirigen y otros obedecen" y los superiores deben ser venerados y gratificados por los inferiores. (22)

La política educativa durante el porfiriato se gestó en el grupo político llamado 'Científico', integrado por discípulos positivistas de Barreda.

Uno de los miembros más destacados de esta agrupación, Justo Sierra, como secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes (1905) se declaró a favor de la pequeña burguesía porfirista -principalmente hacia el profesorado que "obtenía sueldos reducidos a su mínima expresión y sin gozar de ninguna ley proteccionista"- para abogar por una educación de calidad, ya que todo el sistema político (y su sociedad) se encontraba ligado y subordinado al capital extranjero, y si no se encontraba un modo de conservación, a través del individuo mismo; de crecer y desarrollarse "por medio del cultivo del hombre en las generaciones que llegan", la sociedad mexicana permanecería "a la sombra" de otras más poderosas. (23)

Con esta conflictiva social se desarrolló el positivismo en las escuelas, y de ellas surgió una generación llamada del Ateneo de la Juventud, misma que se convirtió en principal opositora del sistema.

José Vasconcelos, uno de los principales líderes del Ateneo, se manifestaba contrario a los supuestos filosóficos de Comte y Spencer, porque no podía contener las aspiraciones de su movimiento.

Asimismo, Antonio Caso -controvertido miembro de esta generación- expresaba la elementalidad de ese sistema, que se fundaba en una organización social utópica, porque se olvidaban "que no legislaban para la eternidad, ni para los arquetipos incorruptibles de Platón, sino para los mexicanos". Debido a estos ataques José Torres, como vocero del positivismo, aducía que su corriente filosófica no estaba relacionada con el "malestar social y la crisis revolucionaria" que prevalecía en el país; ya que los filósofos positivistas sólo -habían coincidido con ellos, en cuanto a su metodología y las conclusiones objetivas y prácticas a que habían llegado. Al referirse a Gabino Barreda, maestro del positivismo, define su filosofía educativa desligada de lo político, que significaba una actitud de educador para organizar positivamente la vida cultural del país, sin abordar "las cuestiones de orden meramente político". (24)

Cuando concluyó el porfiriato, fungió como presidente interino Francisco León de la Barra (quien había desempeñado diversos cargos en el régimen caído), con base en los tratados de Cd. Juárez. Al tomar posesión de su cargo integró un gabinete constituido, en su mayoría, por gente adepta al grupo Científico; sin embargo, nombró a Francisco Vázquez Gómez, secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, quien expide el 1 de julio de 1911, la ley que crea las Escuelas Rudimentarias (antecedentes inmediato de las Escuelas Rurales) "con el propósito de llevar la enseñanza elemental al campo y básicamente a los individuos de raza indígena" (25). Esta modalidad de escuela no tuvo arraigo, debido a que sus programas estaban alejados de la realidad del campo mexicano, y a la situación político-social que se encontraba en crisis; sólo hasta 1921 se puede observar un principio de estabilidad en las intenciones educativas, -- con la promulgación de la Ley que crea a la Secretaría de Educación Pública y es nombrado a José Vasconcelos como secretario del ramo.

Por lo que respecta a los estudios normalistas, durante este momento se crean, en el interior del país, algunas escuelas abocadas a esta tarea, con diferentes razones sociales y en 1910 se inaugura el nuevo edificio de la Escuela Normal para Maestros en la Ciu

dad de México.

Vasconcelos, como miembro de la generación del Ateneo, marcado antipositivista, enarbola una teoría pedagógica basada en un pragmatismo dentro de los talleres escolares, y en un intelectualismo para el trabajo del aula.

Educación Rural (1921-1931).

Este momento se origina con el nombramiento de José Vasconcelos como secretario de educación, quien inicia un programa de educación rural, comisionando a un grupo de maestros denominados misioneros, para que desarrollaran las siguientes funciones:

- captar las necesidades del campo;
- convencer a los lugareños para edificar una escuela en su comunidad; y
- sensibilizar a los individuos que tuvieran una preparación básica y conocieran la problemática del lugar, para que, voluntariamente, desempeñaran la función de maestros en su medio social.

El nombre que se le asignó a las escuelas rurales fue la Casa del Pueblo, de conformidad con los responsables de su edificación. De esta manera, los maestros, como miembros de la comunidad en que laboraban, pudieron encontrar arraigo en su medio rural.

Poco después, en 1922, surgen las escuelas normales rurales, en todo el país, reglamentándose en 1926 con una formación básica para el nivel secundario y magisterial, y con capacitación en materias agrícolas y ganaderas, que las conformarían también en Escuelas Centrales Agrícolas.

Asimismo, por estos años, la educación normalista de la capital se fusiona dentro de la Escuela Nacional de Maestros que formará a los maestros rurales, educadoras, misioneros y profesores de primaria.

La educación rural en el interior del país se manifestó a través de "una doctrina que implicaba una educación científica y antirreligiosa, que exaltaba el valor del trabajo manual". Este tipo de instituciones se implantó, principalmente, en el sureste del te-

territorio nacional, con un magisterio "que se acercaba hacia cierta clase de 'socialismo' " con base en una interpretación muy especial de las teorías Racionalista y Pragmática formuladas por José de la Luz Mena y por Dewey, respectivamente. (26) Esto provocó un conflicto político, por los antagonismos en las concepciones educativas; ya que la escuela rural, en muchos casos, estuvo manejada por la iglesia católica, lo que avalaba José Vasconcelos.

Educación Socialista (1930-1940).

Este momento, en la formación magisterial, se origina de los movimientos sociales surgidos en la fase anterior, al proponer como modelo educativo un tipo de escuela racionalista que pugnara por ser "activa, mixta, socialista, creativa, humana y nacionalista", mientras que el modelo persistente era el de una educación rural que "mejorara la organización social y el modo de vivir". Las diferencias en cuanto a propósitos no se distinguían, pero sí eran sustancialmente distintas conforme a los contenidos que se manejaban. Con estas consideraciones, la Confederación Mexicana de Maestros, en 1933, "se declaró en favor de la socialización de la educación primaria y rural", a lo que se adhieren diversas organizaciones, lo que originó la reforma al artículo 3º constitucional, quedando como sigue:

La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social... (27)

Sin embargo, como la escuela en que se funda tiene origen en E.U., no puede pensarse en una base socialista auténtica; además el practicarla, significaba elaborar otros proyectos para socializar el sistema político en su conjunto y sobre todo la economía de la nación.

La consigna educativa de este momento pretendía intensificar - las relaciones entre el aprendizaje, el trabajo productivo y la sec ción social. Para esto, las Normales Rurales creadas en la fase an terior, junto con las Escuelas Centrales Agrícolas, se amalgaman -- constituyendo las llamadas Escuelas Regionales Campesinas, y se or ganizaron en un internado mixto "cuyo objetivo era producir, tanto maestros rurales como campesinos con preparación técnica-práctica". Los resultados obtenidos, cuantitativamente, eran sobresalientes, - en cuanto a la meta fijada para la educación rural y socialista, pe ro a nivel cualitativo sólo produjo algunos beneficios como el he cho de que muchos maestros tomaran conciencia de la necesidad de -- identificarse con las luchas campesinas y obreras, y de colaborar - en una tarea comunitaria, a pesar de que para algunos de ellos, la idea socialista de la educación no quedaba muy clara, salvo por el aspecto antirreligioso que tenía. (28)

A finales de este momento, la educación socialista empieza a - perder terreno, debido a la falta de sensibilización y de informa- ción profunda en cuanto al tema (en esa época surgieron diversos ti pos de publicaciones al respecto, aunque, tal vez, no estaban escri tas con un lenguaje asequible a la gente del campo); y por los con flictos políticos surgidos en ese momento, al concluir el período - presidencial de Cárdenas. En su lugar se empieza a mencionar la -- "unidad nacional" y el "gobierno para todos"; pancarta propagandística del candidato oficial a la presidencia de la república, Manuel Avila Camacho. (29)

La educación socialista se comprende como un paréntesis, o ex- per imento progresista y sólo fue propicia en su momento, por la co yuntura de la política cardenista y por "el impulso revolucionario de la burguesía nacional, en sus años de radicalismo y combatividad ju venil". (30)

Educación para la Unidad Nacional (1940-1984).

Una de las primeras acciones para combatir la escuela socialista, fue la unificación de planes y programas de estudio de las escuelas normales rurales y urbanas, distinguiéndose sólo por las condiciones socioeconómicas y culturales de las situaciones educativas. Asimismo, se reestructura el artículo 3º constitucional suprimiendo la orientación socialista de la educación.

Esta política educativa ha persistido en la actualidad, aunque con diversos matices, y forma parte de los planes adoptados en los modelos de desarrollo propuestos por los diferentes sexenios de este momento.

La tónica de la política educativa para la unidad nacional reposa en que la consolidación de la independencia política y económica de México estriba "en la educación de todos los hijos". En la nueva formulación del artículo 3º constitucional se ratifica el carácter laico, gratuito y obligatorio de la educación que realza lo democrático y nacional de ella; "mantiene los postulados de la lucha contra la ignorancia y sus efectos, fundada en las conclusiones de la ciencia y proclama el principio de la formación integral del educando". (31)

Las modificaciones en los planes de estudios de enseñanza normal no han sido sustanciales (a pesar de que haya adquirido el grado de licenciatura) aunque existen algunas transformaciones en la manera de abordar el conocimiento:

- En 1960 se estructuró un plan de estudios eliminando totalmente la tendencia socialista; ya que, a pesar de que con la terminación del cardenismo se inició una nueva época, no se excluyeron del mapa curricular algunas asignaturas relacionadas con la formación socialista y con la preparación agropecuaria. De esta manera se consolidó una estructura curricular provista de 28 materias; de las cuales 17 corresponden al trabajo específico en el nivel; ocho de cultura general y tres de actividades físicas y artísticas.
- En 1969 se separa la enseñanza normal del ciclo medio básico y se define legalmente como educación media superior, al agregársele un año más, que la equiparaba al bachillerato además del objetivo magisterial que tenía.

- En 1972 se propone el desarrollo de líneas de formación, introduciendo procedimientos inductivos, limitando la información de cultura general e incrementando la metodología de enseñanza; su establecimiento obedece a la Reforma Educativa del nivel primario.
- En 1975 se busca la correspondencia entre la escuela Normal y la educación básica, al fusionar las asignaturas en grandes áreas. También se produce la relación de maestro-método y el dominio de la Tecnología Educativa, lo que persiste en el siguiente cambio.
- En 1984, la enseñanza de los niveles de preescolar y de primaria adquieren el grado de licenciatura, teniendo como antecedente inmediato el bachillerato pedagógico. Los planes se estructuran a partir de un tronco común de asignaturas -establecido por la SEP para todas las licenciaturas en Educación- donde se desarrollan tres líneas de formación: social, pedagógica y psicológica y -- los cursos instrumentales; así como el área del nivel específico que se curse, provista de asignaturas relacionadas con cada nivel, y de laboratorios de docencia. El tronco común posee una mayor carga de materias pedagógicas en relación con las demás líneas.

A pesar de que las propuestas en la formación magisterial han sido múltiples, en todo momento se ha omitido la inserción de alguna materia que proporciona elementos de comunicación en los grupos de aprendizaje, para que el maestro, en formación, los emplee, posteriormente, en el nivel de enseñanza que vaya a ejercer; no obstante que en las últimas modificaciones a los planes de estudios normalistas se hizo especial hincapié en la relación maestro-método y el Taller propuesto en esta tesis constituye una alternativa metodológica para la docencia, distinta del enfoque tecnocrático que adolecen los planes ya mencionados.

1.1.3. Consideraciones del vínculo Normal-Sociedad.

El devenir histórico de la enseñanza normal nos indica un crecimiento cuantitativo basado en concepciones educativas descontextualizadas de lo social; a pesar de los intentos por subsanarlas en menoscabo de la calidad de la educación, que no responde a las necesidades de la sociedad.

El nivel social en la práctica docente debe considerarse en --- cuanto a la transferencia de la práctica hacia la sociedad; y conforme a la influencia que ejerce la sociedad en las cotidianidad de la práctica docente.

El primero de los espacios se verifica en: el alcance que tiene la sociedad, los conocimientos que se transmiten mediante la práctica docente, tanto en el aula, como fuera de ella; la acción que ejerce el docente en la conservación o disolución de la conciencia colectiva del grupo escolar; y el desarrollo de una actitud crítica y discriminativa hacia los mensajes de comunicación colectiva, ya sea la propuesta oficialista o de otros medios, lo que constituye un proceso de resistencia a estos mensajes.

El segundo de los aspectos, relacionados con la influencia de la sociedad en la práctica docente, se hace evidente: en la reproducción de las relaciones sociales dentro de la cotidianidad de la escuela; mediante la propuesta curricular explícita, que se conforma en un programa de estudios, que el docente debe emplear para la --- transmisión o elaboración de los conocimientos (según la concepción de su tarea educativa).

Cuando se alude al nivel social, dentro del sistema educativo del Estado, hay que tener en cuenta los procesos de relaciones que existen en este vínculo, y son: Reproducción de las relaciones sociales; transmisión de conocimientos; Resistencia a la normatividad oficial; Conservación o disolución de la conciencia colectiva; y Comunicación colectiva como fuente de comunicación intermedia.

1.1.3.1. Reproducción de las Relaciones Sociales.

Antes de iniciar esta explicación conviene aclarar qué se entiende por Estado:

Estado es una combinación; todo el complejo de actividades prácticas y teóricas, con las cuales la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio, sino también logra obtener el consenso activo de sus gobernados. (32)

El Estado mexicano (con su fenómeno priísta) se ubica muy bien en la concepción antes mencionada. Al abordar las relaciones sociales en la escuela, hay que introducir el concepto de hegemonía del Estado y sus intereses de clase; es decir para que una política educativa trascienda el ámbito de la escuela tiene que someterse primero a una lucha hegemónica de la que se derive su tendencia definitiva. Una vez que trasciende el ámbito escolar se somete nuevamente a otra lucha hegemónica, donde participan, en su interpretación, tanto el profesorado que instrumentará la política con los alumnos, como el personal de inspección (profesores que han alcanzado ese rango mediante el escalafón magisterial), encargado por el Estado para supervisar que la política se verifique.

El Estado en México y las clases dominantes, en la enseñanza normalista, han fungido como reproductoras sociales, al tratar de preservar el orden establecido, incluyendo la persistencia de las clases dominadas (como en el porfiriato) en el estrato que les corresponde; aunque por el contrario la política educativa, en torno al ámbito escolar, define a las relaciones imperantes en éste, como un encuentro de 'hombres libres', que se contraponen a la realidad en que las diferencias de clase determinan el nivel de relaciones mantenidas.

Con este precedente (si se considera que todas las relaciones sociales constituyen una estructura donde éstas interaccionan, son interdependientes y se encuentran en constante movimiento) se puede afirmar que la estabilidad de una política educativa se presenta en un escenario de conflictiva social; donde los que ostentan el poder

se limiten a proponer estrategias idealistas y descontextualizadas de la realidad, que sólo procuran la distracción del que está 'educando' y no su aprendizaje.

En este sentido cabría señalar cuáles son las perspectivas, tanto del Estado y de las clases dominantes, como de los interlocutores educativos, en cuanto a un proyecto de Revolución Educativa, que carece de un fundamento pedagógico válido, para las mayorías. Las expectativas que tiene la clase dominada, respecto de la educación que imparte el Estado son "la posibilidad de trascender la explotación, de transformar la trama de relaciones que definen su modo de existir en la sociedad". (33)

Ya se mencionó que las relaciones de clase se mantienen en constante movimiento, en función de los objetivos que tienen entre sí. Todas las clases interactúan y si una de ellas tiene un movimiento social (como las manifestaciones y los mítines estudiantiles) las restantes se verán afectadas, porque no tienen carácter autónomo, sino que todas dependen entre sí. Asimismo, la naturaleza de estas relaciones (autoridades educativas-profesores; profesores-alumnos; alumnos, profesores, autoridades y su cotidianeidad específica; etc.) obedece en su dinámica a la conformación adquirida en el acontecer histórico de las mismas; es decir, el desarrollo histórico social de estas relaciones, en el ámbito escolar, determinan los niveles que ocupa, cada una, en esta dinámica, su definición y redefinición; así como los movimientos que se gestan durante las acciones.

Por tal razón, los tres primeros momentos de la educación en México presentan lo siguiente:

- En el porfiriato las clases dominadas permanecieron sojuzgadas, y los proyectos educativos, con bandera positivista, atendían culturalmente a una clase privilegiada y capacitaban en diversos oficios a la gente del campo; todo esto tenía detrás una pedagogía empirista propuesta por John Lock, quien consideraba que debían existir dos tipos de educación; una para la "clase alta y otra para la baja" (34); y
- Por otra parte, en los momentos en que se propusieron las escuelas Rudimentarias, Rurales y Socialistas, la consigna era educar a la gente del campo, a la clase dominada, tal vez por el espíritu revolucionario que prevalecía en esos momentos educativos.

Lo anterior sólo constituye un ejemplo del vínculo escuela-sociedad en México. Se puede decir que del porfiriato al cardenismo (con la escuela socialista), las relaciones de clase en el ámbito escolar fueron determinantes para la concepción educativa de cada sistema político; - ya que de una tendencia totalmente autoritarista al servicio de las clases dominantes, evolucionó hacia una educación más participativa (aunque fuera paternalista) que fue truncada por la llamada Unidad - Nacional.

1.1.3.2. Transmisión de Conocimientos.

Este nivel se refiere a la congruencia que debe existir entre - la política educativa y la realidad social vigente.

En la educación mexicana (salvo en las escuelas rural y socialista) no se ha contemplado el perfil de la sociedad que se tiene -- que educar, ya que a partir de sus características socioeconómicas - y culturales, es de donde tiene que surgir el contenido y la metodología de la enseñanza; para que los individuos encuentren campos comunes de experiencia y se identifiquen con las finalidades educativas, así como con los métodos y procesos científicos que se apliquen. Por esta situación la educación en México es la misma para todos y - la ineficacia de ésta también es una realidad. Como afirmaba Antonio Caso, hay que pensar en los mexicanos con sus características -- muy específicas y no en modelos pedagógicos importados, que corresponden a un perfil de individuos sin carencias, cuyas necesidades vitales están satisfechas; y, con esos antecedentes, pretender consolidar un desarrollo utópico y una sociedad democrática, dentro de parámetros idealistas que no responden a la realidad de la sociedad mexicana.

Los planes y programas de estudio, del nivel primario, en México, en un sentido, están elaborados sin un diagnóstico de necesidades reales; en base a situaciones hipotéticas que nunca se verifican; y por individuos que no poseen la suficiente actualización, en materia de diseño curricular, que se limitan a quitar o añadir asignatu-

ras, sin reestructurar sustancialmente los planes propuestos; y, por otra parte, estos mismos planes se formulan en función de los intereses de una minoría en el poder. Asimismo, la uniformidad de estas políticas obedecen a que son dictaminadas por un Consejo Nacional -- Técnico de la Educación, ubicado en una posición 'mesiánica', alejado totalmente de las escuelas y de sus necesidades, y constituido -- por docentes que (como ellos afirman) 'ya superaron el aula'

Lo anterior es un indicativo de cómo se determinan los objetivos y contenidos de la educación, y en lo que respecta a la metodología de enseñanza, todavía las clases se basan en el verbalismo y la verborrea, del docente a los alumnos; lo que ocasiona una barrera en la relación maestro-educando y una clase basada en "la molesta repetición de fragmentos y afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida social". (35)

Ahora surge la interrogante de ¿ Porqué no existe una detección de necesidades, que surja del contexto social reinante, al definir la política educativa a seguir ? Le daré respuesta a este cuestionamiento con una cita de Gramsci, en cuanto a la hegemonía como relación educativa:

Así como no hay una dominación sin una dirección ético-cultural que la cohesione y le dé sentido, tampoco existe posibilidad de subvertir esa dominación sin la constitución de una voluntad colectiva, que -- sea capaz de llevar en sí las potencias de una nueva civilización.(36).

1.1.3.3. Resistencia a la Propuesta Oficial.

Si bien una de las funciones de la escuela es la preservación del orden social establecido, la ideología dominante no es tan absoluta ni tan determinante, porque no existe pasivamente como un estilo de dominación; ya que se tiene que renovar, defender y recrear -- continuamente, para que prevalezca.

La estructura del sistema se refleja en la "confrontación escolar cotidiana (37); en este sentido la escuela funge como una 'productora' de individuos, cuyo perfil de preparación corresponda a lo que la ideología dominante requiere para su preservación; pero al -- mismo tiempo que se reproduce esa ideología en el ámbito escolar, --

existen mecanismos de resistencia que se manifiestan en los maestros y en los alumnos, porque no adoptan un papel pasivo al interpretar - la normatividad oficial.

Estos estudiantes rechazan y ridiculizan de manera creativa, y a veces autodestructiva, los mensajes y exigencias abiertas y ocultas de los planes de estudios escolares. De igual manera los maestros frecuentemente desafían a las prácticas - y a los mitos de la ideología dominante, que se encuentran - en los planes de estudio (38).

Una de las opciones para sobreponerse a la dominación ideológica en la escuela, es la toma de conciencia de que esta dominación -- existe, así como la comprensión de su origen, naturaleza y trascendencia que tiene en el individuo; ya que el ámbito escolar posee -- cierta autonomía, que se hace evidente en el trabajo docente, conforme al manejo de los contenidos; su pertinencia en el proceso educativo; y en la organización de los alumnos que atiende al transmitir -- conocimientos; por esta razón, se puede procurar también la tarea de conscientización, sobre este aspecto, con el grupo escolar que se - trabaja, lo que constituye una de las preocupaciones del Taller propuesto.

De esta manera, la dominación que ejerce el Estado mediante la normatividad ideológica oficial, se verifica en un clima de reproducción y resistencia, aunque, para que esta última sea efectiva, el docente tiene que someterse a un proceso de reeducación y participar activamente; lo que alude a un acto reflexivo de la palabra, antes de la expresión; a una puesta en común de la misma con los demás, para propiciar un consenso; y a una acción que conduzca al conocimiento - de la realidad concebida como una "lucha de diferentes fuerzas sociales". (39)

1.1.3.4. Conservación o Disolución de la Conciencia Colectiva.

La conciencia colectiva es un nivel de sensibilización social - que se adquiere al interaccionar en diferentes grupos de individuos, que tengan objetivos o tareas determinadas en común, y con una fina-

lidad socializante. Sólo se alcanza en la medida en que todos los integrantes se identifiquen en torno a los objetivos y trabajen para ellos con la intención de colaboración social y no de competencia.

En México, la tarea docente sólo procura la creación de un pensamiento individualista, y la disolución, en algunos casos, de la conciencia colectiva (lo que se hace evidente en muchos ámbitos laborales, donde la finalidad es sobresalir individualmente, en menoscabo de la colectividad); ya que la consigna, aunque sea tácita es la domesticación del grupo de alumnos, desde una posición elevada, para mantenerlos pasivos; no para que transformen al mundo, sino para que obedezcan los mandatos de sus superiores, sin previa reflexión ni análisis.

Nadie puede sobresalir en la escuela, si no es a costa de los otros, la escuela es eminentemente competitiva. Tanto como la sociedad. El alumno que ya no puede competir aprende además a ser indiferente y hasta a ser hostil. (40)

Del mismo modo, la práctica docente no procura en los alumnos la legítima facultad en la elaboración de los conocimientos, o en el desenvolvimiento integral de sus aptitudes, que los haga creativos; ni el espíritu de solidaridad y colaboración, que sólo se alcanza -- trabajando conjuntamente en un grupo, "en que comunicadores y perceptores desempeñen sus funciones en forma intercambiable" (41) y pugnen por una criticidad, participación y creatividad basada en el diálogo.

Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra...como algo más que un medio para que éste se produzca...No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión. (42)

En México, existe poco profesorado que le de importancia a la palabra como proceso de comunicación; ya que se limitan a reflejar (por lo general) la política educativa vigente, sin una profunda reflexión de su congruencia en la comunidad donde labora. Los contenidos que aborda en su dinámica escolar, en el caso del nivel primario,

los constriñe a las referencias dadas por el Estado en los libros de texto; y en cuanto a las finalidades de la educación, sólo trabajan en la consecución de los objetivos específicos (o actividades), olvidándose por completo de los más generales, en que la conciencia social, como una tarea educativa, de alguna manera se encuentra implícita, dentro de las finalidades asignadas a la educación en México.

Esta última consideración obedece a una tendencia tecnócrata como instrumentación didáctica idónea (dentro de la formación del magisterio mexicano en servicio y de los que están estudiando), que pretende disminuir en sus capacidades al ser humano al programar el aprendizaje, a partir del fraccionamiento de su conducta cognoscitiva, afectiva y psicomotriz, y no de su integración.

No se puede pugnar por un estado democrático, si no existe una conciencia colectiva que lleve al individuo a buscar una existencia mejor; si se admite "una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas y no aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común". (43)

1.1.3.5. Comunicación Colectiva como Fuente de Comunicación Intermedia.

La comunicación intermedia no es una realidad en el contexto educativo mexicano; concebida como el espacio de reflexión de los individuos integrados en un grupo, hacia una toma de conciencia de la comunicación colectiva, como un filtro alternativo de los destinatarios; pues para que esto sea, hay "que hacer de la educación un proceso de comunicación dialógica" para "educar a los perceptores de modo que de consumidores pasivos se conviertan en perceptores críticos de los medios de masas"; (44), lo que por su naturaleza requiere de una interacción constante de los estudiantes en el grupo escolar y poner en consideración, en ese espacio, los mensajes que se han percibido colectivamente.

Aunque el ámbito escolar es un lugar donde convergen diferentes formas de comunicación colectiva, el docente no propicia los momentos adecuados para su criticidad y discriminación; por el contrario,

con su actitud verbalista, considerándose la única fuente de información para sus alumnos, sólo consigue fomentar la competencia, la rivalidad, y el aislamiento, en muchos casos, entre ellos, aun cuando se encuentran integrados en equipos de trabajo; y no la colaboración para que comuniquen su percepción, analicen, discutan o corroboren - la trascendencia de las distintas formas de comunicación a que están expuestos socialmente.

No es menester aseverar que todos los procesos de comunicación del ámbito escolar corresponden el modo colectivo, sino recalcar que este aspecto es subestimado en la situación escolar mexicana, constantemente; ya que a la comunicación colectiva sólo se le concibe en función de sus medios, y más precisamente en cuanto a la televisión; y no a partir del potencial informativo (negativo o positivo) que pueda proporcionar al público diseminado en la sociedad. Muchos teóricos de la comunicación asignan a este modo, un carácter meramente difusivo o informativo; sin embargo, si se considera que los emisores-voceros de este modo comunicacional, proponen una idea o producto, pueden obtener una respuesta actitudinal; ya que la respuesta en la comunicación, no tiene que ser necesariamente verbal. Con este antecedente se le puede asignar una función comunicativa a los medios llamados informativos; por la posibilidad de discernimiento, sensibilización de alguna problemática, concientización de algún aspecto, reinterpretación de sus mensajes, etc.

Los diferentes modos comunicacionales en el aula pueden propiciar una interpretación adecuada de la comunicación colectiva, fundamentalmente, la comunicación intermedia cuya dinámica se verifica a través de un conjunto de individuos reunidos, con la finalidad de poner en común sus percepciones sociales, para provocarse, mutuamente, una toma de conciencia con respecto a los estudios de interés de la colectividad en que viven.

La comunicación intermedia requiere de una dinámica de grupos - sistematizada, con base en el diálogo, para que sus integrantes puedan expresarse en sus opiniones; es decir, necesita de una comunica-

ción verdadera, y si se traslada al ámbito educativo añadiría que en los grupos de aprendizaje que atienden los profesores de primaria en servicio.

1.2. Operatividad de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio.

1.2.1. Antecedentes.

La Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio tiene como antecedente el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, creado en una ley emergente el 26 de diciembre de 1944, donde se estableció su vigencia por seis años (a partir de esa fecha).

Su finalidad fue la de capacitar y titular a millares de profesores que ejercían la docencia sin la preparación tecnico-pedagógica necesaria para impartirla.

El funcionamiento del IFCM se inició el 19 de marzo de 1945, y al término de su vigencia sexenal, se prorrogó por seis años más a través del decreto presidencial del 28 de diciembre de 1951. Este último mecanismo se siguió efectuando hasta 1982 que se suspendió por la creación de las licenciaturas magisteriales. En 1971 el IFCM cambia de razón social, agregándosele nuevas funciones, las de actualización, y denominándolo como Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio.

El IFCM, al capacitar a los profesores en servicio, llegó a constituirse en la escuela Normal más grande del mundo, ya que la carrera se cursaba a través de un sistema de enseñanza a distancia (mientras los profesores atendían su grupo escolar) y con la implementación de cursos intensivos durante el período vacacional de los escolares. De esta manera se llegó a capacitar a un total de 90,000 profesores entre los años de 1948 y 1986, a quienes se les otorgó el título de profesor, dependiendo del nivel que atendieran.

Posteriormente el IFCM, al transformarse en DGCMPPM, tiene la finalidad de proporcionar al magisterio la capacitación y actualización, en todos los niveles y modalidades, para elevar la calidad del magisterio, de los maestros en servicio.

La política institucional concibe la superación profesional del magisterio, como apoyo de mejores niveles en la calidad de la educación y, fija su atención en los profesores como agentes reflexivos - que promuevan el cambio y la participación de los grupos sociales, - en la conversión de las metas educativas.

1.2.2. Estructura Orgánica.

Conforme al artículo 12 del reglamento interior de la SEP, la DGCMPPM "tiene entre sus funciones la de proporcionar lineamientos para la capacitación que ofrezca, de conformidad con las normas pedagógicas, contenidos y métodos aprobados para los niveles correspondientes, en coordinación con las Direcciones Generales respectivas", lo que se traduce en convenios con diferentes organismos, ubicados en el D.F. y en el interior del país.

A la DGCMPPM le corresponde realizar:

- Asesorías Técnico-pedagógicas;
- Aportaciones de proyectos de Actualización y Capacitación;
- Desarrollo y evaluación de planes de estudio;
- Diseño de materiales pedagógicos; y
- Certificación y extensión de constancias en los casos de titulación y actualización respectivamente.

La estructura orgánica de esta Dirección General está constituida, por una parte Técnico-administrativa donde se integran tres subdirecciones (Planeación y Vinculación Normativa, Medios Didácticos y Operación) y la Coordinación Administrativa; y, por un cuerpo docente organizado en el Centro de Investigación y Desarrollo Profesional (compuesto por tres divisiones de estudio, con sus respectivas áreas académicas, y por tres áreas de apoyo) y en 46 centros regionales -- ubicados en todo el territorio nacional.

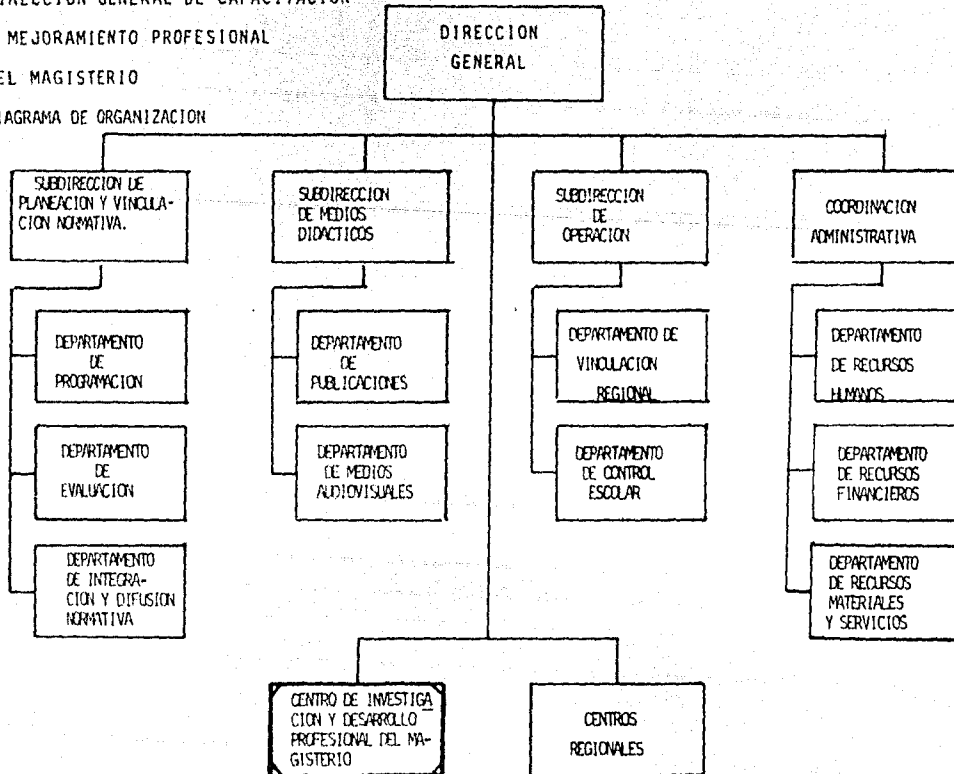
El objetivo fundamental de este centro de investigación es: 'Diseñar y elaborar los planes y programas, métodos educativos, materia

les y auxiliares didácticos, para los cursos y eventos de capacitación y actualización que se imparten a los docentes en servicio'.

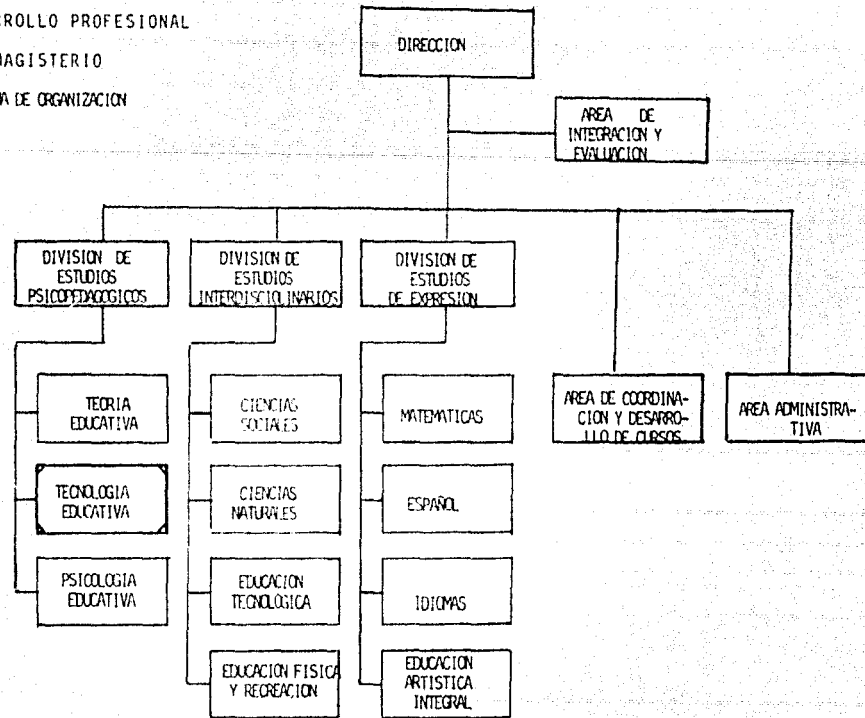
A continuación se expondrán los diagramas de relaciones de la estructura orgánica de la DGCMPM, y la distribución de los centros regionales en todo el país.

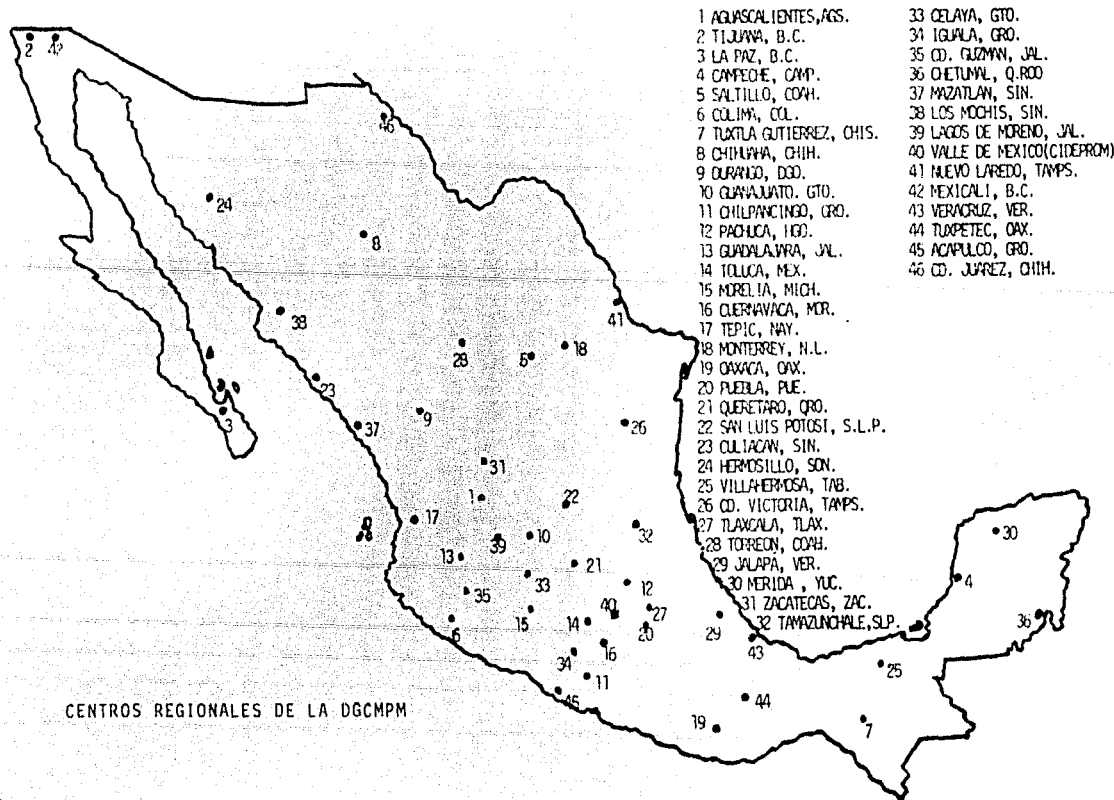
DIRECCION GENERAL DE CAPACITACION
Y MEJORAMIENTO PROFESIONAL
DEL MAGISTERIO

DIAGRAMA DE ORGANIZACION



CENTRO DE INVESTIGACION Y
DESARROLLO PROFESIONAL
DEL MAGISTERIO
DIAGRAMA DE ORGANIZACION





1.2.3. Objetivo y Funciones de la Dirección General.

Objetivo General.

Elevar la calidad profesional del docente en servicio en los -- distintos niveles y modalidades de la educación, por medio de programas de capacitación y actualización, de conformidad con las normas - pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio de la Secretaría de Educación Pública.

Funciones.

- 1.- Planear, programar, organizar, dirigir y evaluar el desempeño de las labores encomendadas a la Dirección General.
- 2.- Proponer lineamientos para la capacitación que ofrezca la Secretaría al magisterio en servicio, de conformidad con las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio y métodos educativos aprobados para los niveles correspondientes.
- 3.- Proponer en coordinación con las direcciones generales respectivas, lineamientos para la actualización del magisterio a que se refiere la función anterior.
- 4.- Formular disposiciones técnicas y administrativas para la organización, operación, desarrollo, supervisión, y evaluación de las actividades de capacitación y actualización a su cargo y difundir las disposiciones aprobadas.
- 5.- Organizar, operar, desarrollar, supervisar y evaluar los programas de capacitación y los servicios de actualización que soliciten las dependencias de la Secretaría.
- 6.- Coordinarse con las unidades de servicios educativos a descentralizar y direcciones generales para la prestación de servicios de capacitación y actualización.
- 7.- Registrar los cursos y/o eventos de capacitación y actualización que realicen otras unidades administrativas de la Secretaría para los maestros mencionados.
- 8.- Realizar aquellas funciones que las disposiciones legales confieren a la Secretaría, que sean afines a las anteriores señaladas y que le encomiende el Secretario.

1.2.4. Proyectos Institucionales.

Proyecto 01 Actualización Docente en Educación Preescolar.

- 0.1.1. Interpretación y Manejo del Programa.
- 0.1.2. Administración para Directivos.
- 0.1.3. Adecuación de Programas en Zonas marginadas y Rurales.
- 0.1.4. Desarrollo de la Comunidad.

Proyecto 02 Actualización en Educación Primaria.

- 0.2.1. Interpretación y Manejo del Programa Integrado.
- 0.2.2. Orientación Técnico-pedagógica para Maestros.
- 0.2.3. Adecuación de Programas en Zonas Marginadas y Rurales.
- 0.2.4. Administración para Directivos.
- 0.2.5. Desarrollo de la Comunidad.

Proyecto 03 Actualización Docente en Educación Media.

- 0.3.1. Orientaciones Didácticas para el Manejo del Programa.
- 0.3.2. Conocimientos Específicos del Area.
- 0.3.3. Administración para Directivos.
- 0.3.4. Desarrollo de la Comunidad.
- 0.3.5. Apoyo Pedagógico para Directores Y Subdirectores.

Proyecto 04 Cursos Básicos para Todos los Niveles.

- 0.4.1. Cultura Pedagógica.
- 0.4.2. Cultura General.
- 0.4.3. Jornadas de Superación Magisterial.

Proyecto 05 Actualización Docente en Educación Normal.

- 0.5.1. Orientaciones Didácticas para el Manejo del Programa.
- 0.5.2. Conocimientos Específicos del Area.
- 0.5.3. Administración para Directivos.
- 0.5.4. Desarrollo de la Comunidad.

Proyecto 06 Apoyos Pedagógicos para el Magisterio.

- 0.6.1. Clásicos de la Pedagogía.
- 0.6.2. Ensayos, Estudios y Documentos.
- 0.6.3. Evolución Histórica de la Educación Mexicana.

Proyecto 07 Capacitación al Magisterio en Servicio.

- 0.7.1. Técnicos del Nivel Superior en Educación para la Salud y el Ambiente.
- 0.7.2. Nivel Licenciatura para Profesores en Educación Tecnológica.
- 0.7.3. Profesores en Educación Física.

Proyecto 08 Universidades e Institutos de Educación Superior

- 0.8.1. Instituto Tecnológico de Oaxaca
- 0.8.2. Universidad Autónoma del Sudeste.

Proyecto 09 Educación para Adultos.

- 0.9.1. Unidad de Servicios Educativos Básicos de Primaria.
- 0.9.2. USEB de Secundaria
- 0.9.3. USEB de Preparatoria.

Proyecto 010 Audiovisual.

- 0.10.1. Televisión.
- 0.10.2. Radio.
- 0.10.3. Cine.

Proyecto 011 Investigación del Desarrollo Profesional Docente.

0.11.1. Investigación Educativa.

0.11.2. Centros de Interés y Documentación.

0.11.3. Computarización.

Proyecto 012 Formulación y Actualización de Docentes en Educación Normal.

0.12.1. Interpretación y Manejo de Programas.

0.12.2. Elaboración de Materiales de Apoyo.

0.12.4. Cursos Especiales del Nivel.

La línea de formación en Comunicación Educativa, donde está inmerso el Taller de Comunicación en los Grupos de Aprendizaje, corresponde al proyecto 04 Cursos Básicos para Todos los Niveles, del primer inciso llamado Cultura Pedagógica.

La ubicación de esta línea, en el proyecto antes mencionado, --obedece a las características genéricas que tiene la comunicación; --ya que este aspecto no se puede constreñir, en su aplicación, a un nivel educativo específico, aunque la heterogeneidad de los Talleres se trabaja en equipos integrados por un sólo nivel de enseñanza. La diversidad de niveles en un mismo taller procede de la idea de continuidad del sistema educativo mexicano, entre los niveles básico y medio básico. Sin embargo, la experimentación del Taller de Comunicación en los Grupos de Aprendizaje, se verificó en educación primaria, por la facilidad que tuvo la institución para convocar al magisterio de este nivel educativo.

1.2.5. Línea de Formación en Comunicación Educativa.

1.2.5.1. Descripción de la Línea de Formación y Objetivo.

El taller de comunicación en los grupos de aprendizaje forma --parte de un conjunto de cursos que abordan la temática de comunicación educativa. La duración de cada uno de ellos es variable, acorde a la naturaleza comunicativa que se trabaje. La línea de formación se estructuró a partir de tres momentos de enseñanza-aprendizaje: Básico, Integral y Operacional, y el objetivo terminal es que el docente en servicio, alcance una comunicación educativa eficaz, en el grupo de alumnos que atiende, mediante la planeación, desarrollo y evaluación de la misma, considerando la comunicación alternativa pa

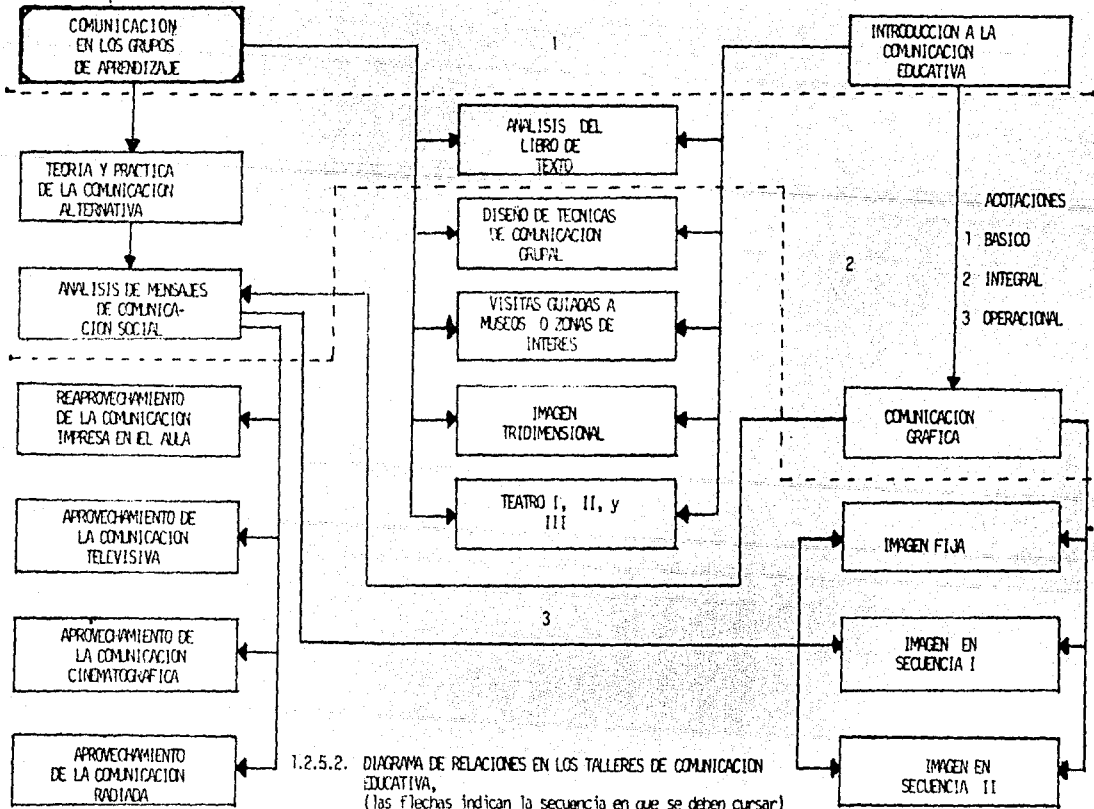
ra los mensajes sociales y los diferentes recursos didácticos asequibles a la comunidad escolar correspondiente, y de esta manera obtenga un proceso de enseñanza-aprendizaje más democrático y más formativo, congruente con los avances tecnológicos y con la situación social en que vivimos.

Momento Básico.- Este nivel proporciona los aspectos elementales de la comunicación educativa: por una parte coadyuva a la sistematización de la comunicación en el grupo escolar y a la constitución de este último, y por la otra, desarrolla una planeación de los recursos didácticos más idóneos a la comunidad escolar donde se trabaje.

Momento Integral.- En este momento se estructuran los elementos básicos de comunicación ya adquiridos, hacia:..

- a) el diseño de una comunicación alternativa, basada en el análisis de mensajes sociales;
- b) una instrumentación didáctica participativa, mediante el diseño y experimentación de estrategias, para democratizar la enseñanza; y
- c) la profundización en las técnicas de comunicación visual para su aplicación en el aula.

Momento Operacional.- Finalmente, con los elementos básicos y la integración de éstos, hacia los enfoques antes mencionados, se llega al tercer momento donde el profesor-alumno podrá elaborar, desarrollar y evaluar, diferentes recursos didácticos que estén al alcance de la comunidad escolar donde trabaje.



CAPITULO SEGUNDO

TALLER DE COMUNICACION EN LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE

2.1. Fundamentos del Contenido del Taller.

Desde un enfoque legal, el utilizar técnicas de comunicación en los grupos de aprendizaje tiene su fundamento, principalmente, en el artículo 44 de la Ley Federal de Educación (ver finalidades de la -- educación), donde se insiste en que el docente debe promover la comunicación, no sólo en el grupo a su cargo, sino en el ámbito escolar en que está inserto, y más allá de este último.

Al hacer referencia a la comunicación se está tomando en cuenta, un intercambio de información y una puesta en común de los saberes, - entre los individuos, y en el sentido educativo, entre los miembros de un grupo escolar; no es la apropiación de la palabra por el docente, sin permitir la participación activa de los estudiantes. El término "participación activa" alude a un acto reflexivo de la palabra, antes de la expresión; a una puesta en común de la misma con los demás, para propiciar consenso; y a una acción que nos conduzca al conocimiento de la realidad, concebida como una "lucha de diferentes - fuerzas sociales" (45), como se dijo anteriormente.

La palabra es la esencia del diálogo en una interacción de los esquemas referenciales de cada individuo; es la posibilidad de obtener una expresión de grupo que parte de la llamada conciencia colectiva. Esta expresión de grupo debe basarse en el conocimiento pro--fundo de la realidad; no solamente manifestar aprendizajes parcializados fuera del contexto en que nos relacionamos con los demás. Por el contrario, el elaborar conjuntamente los objetos del conocimiento, y fundamentarlo con su aplicación en la vida cotidiana, nos permite reconstruirlo en función de nosotros mismos, y acrecentar nuestros - propios esquemas de referencia, en torno a él, ya que lo reconocemos, lo asimilamos y nos apropiamos de él; de esta manera nos educamos y reeducamos constantemente.

La educación, en este sentido, implica una transformación de -- nuestras concepciones del mundo, en la búsqueda de la verdad; no solamente la simple transmisión de saberes de una generación a otra, -- sino un encuentro con nosotros mismos, al ponernos en contacto estrecho con el objeto de conocimiento, que no funge como algo autónomo, -- ya que se encuentra vinculado y estructurado dentro de un conjunto -- de objetos cognoscitivos, que integran la realidad en que nos encontramos inmersos; realidad que tiene categorías sociales como la comunicación, que es "una exigencia existencial...Y siendo el encuentro que solidariza la acción y reflexión de los sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse al acto de depositar ideas de un sujeto en el otro"; que es lo que -- ocurre, en la educación primaria en México, y tal vez en todos los -- niveles de enseñanza. (46)

La comunicación, como saber cotidiano obligatorio, es un proceso continuo, que abarca diferentes niveles de relación: con uno mismo (interpersonal); con los demás (dialógico); y como expresión de -- una colectividad (intermedio y alternativo). Por tal razón, en el -- Taller de Comunicación en los Grupos de Aprendizaje, se pone en común lo anterior y la Coordinación de Grupos de Aprendizaje, para que el participante haga consciente su función de docencia, con los alumnos a su cargo.

2.1.1. El Saber Cotidiano.

Se define el saber cotidiano como el conjunto de conocimientos que extraemos de la vida diaria en nuestras relaciones sociales; ya sea por la experiencia propia o de la comunicación con otros individuos, y que empleamos indistintamente en nuestro contacto con este -- campo vivencial.

El saber cotidiano tiene dos características principales:

- a) Es producto de los conceptos surgidos de la tradición y la costumbre y que son verificables en la práctica; y
- b) Se establece por la forma tipificada del uso que les dan a éstos conceptos, -- los diferentes grupos humanos, a través del tiempo.

Todos los individuos para coexistir en la sociedad requieren de un saber cotidiano mínimo, relacionado con el conocimiento del lenguaje de la comunidad donde vive y abarcando todos los aspectos que se requieran de este elemento, para verificarse; es decir, el lenguaje dentro de un contexto comunicacional, intrapersonal, de dialogicidad, de comunicación intermedia y de comunicación alternativa, esto es, "el conocimiento de la lengua, de los usos elementales, de los usos particulares, y las representaciones colectivas normales en su ambiente". (47)

El dominio del lenguaje es proporcional al tipo de individuo, - considerando su entorno socioeconómico y cultural; es decir, las personas que habitan en una gran urbe, deben conocer una variedad distinta del lenguaje y su aplicación, que la gente que vive en zonas rurales y marginadas; ya que el tipo de información que perciben es distinto.

Por otra parte, resalta el hecho de que la ubicación de los individuos dentro de las clases sociales, determina el tipo y cantidad de saberes cotidianos.

Muchos conocimientos de la vida diaria se han eliminado, o se han sustituido sus fuentes de obtención por otras; ya sea cuando los individuos dejan de requerirlos, por las transformaciones de la vida cotidiana, o porque se desarrollen procedimientos más cómodos de información, como los relojes que suplen la antigua forma de calcular el tiempo.

Asimismo, hay conocimientos que tuvieron un origen elitista que se han convertido en comunes para una gran mayoría social (como el caso de conducir un automóvil).

La comunicación, como proceso de las relaciones sociales, es un saber cotidiano obligatorio en todos los individuos; pero más aún para aquellos que tienen como actividad laboral la atención de otros individuos. Esto último es el caso del docente, quien requiere de un saber comunicacional muy profundo, ya que su función educativa se lo exige, de tal manera que debe deslindar dos aspectos:

- a) El 'saber que', relacionado con la interacción de los elementos y factores que hacen posible la comunicación en los grupos de aprendizaje, trasladada a un nivel cognoscitivo racional, para establecer conceptos, juicios y deducciones en torno a este fenómeno; y
- b) El 'saber cómo' que lo conduce a determinar, desarrollar y valorar actividades concretas, encaminadas a que su grupo escolar elabore adecuadamente los conocimientos, considerando los dos niveles interactivos del proceso cognoscitivo: el nivel sensorial y el nivel racional.

El deslindamiento de estos dos aspectos no implica el hecho de aislarlos, ya que se verifican como antecedente y consecuente; es decir, el 'saber qué' constituye un punto de partida en la determinación del 'saber cómo', y este último, asimismo, puede ser "el estado preliminar del saber qué" (48)

Dentro de la sociedad todos somos portadores y mediadores del conocimiento de la vida diaria, sin embargo las personas que tienen la función de transmitirlo como las que laboran en un ámbito escolar, se conforman en elementos institucionalizados para esta acción, y tienen una cobertura más amplia, al igual que los emisores de la comunicación colectiva, quienes tienen una responsabilidad mayor por el alcance de sus mensajes. Sin embargo éstos últimos no desempeñan un papel favorecedor; pero lo que sí es cierto es que tienen un potencial enorme, para comunicar a la sociedad los saberes cotidianos. Por tal razón, es necesario que sus perceptores se eduquen para discriminar e interpretar, de una manera crítica, los mensajes que se emiten; ya que estos mensajes van dirigidos a difundir un saber relacionado, con las necesidades de una clase social determinada, que no es precisamente la sometida, porque los marcos referenciales de que parten, limitan los saberes requeridos por esta última clase; y es -- que estos mensajes comunican para manipular a los perceptores. Este último aspecto, de comunicación colectiva, entendida como una acción alternativa, es uno de los objetos de estudio, del taller propuesto.

La naturaleza cotidiana de la comunicación en los grupos de aprendizaje, permite tomar elementos de la vida diaria, para estudiarlos desde una perspectiva científica interdisciplinaria, en un marco que forme parte del saber cotidiano, como punto de partida del análisis comunicacional; como información que clarifique los diversos fenómenos que convergen dentro de un proceso de esta naturaleza, para-

que coadyuven a una comunicación más efectiva y eficaz; como guía metodológica de la investigación, utilizando elementos científicos; y canalizada a "formar la conducta de vida (lo que vale sobre todo para el saber filosófico)" ya que constituye "algo formado de antemano y es en sí un hecho evidente". (49)

La educación vista como la "asimilación de las normas y costumbres sociales y culturales..."

Involuntaria, cuando el sujeto social la asimila, independientemente de su voluntad, sin saber que está siendo educado, e intencional, -- cuando le es determinado un lugar social adecuado (como en el sentido tradicional las escuelas, institutos, facultades...) (50)

En los primeros niveles de educación institucionalizada esto último, constituye el ejercicio de una generación adulta sobre una generación joven, sin importar qué medio se utilice para ello. Por -- tal razón, para interiorizar el conocimiento de las generaciones adultas, integrándolo al acervo personal y producir así nuevos aprendizajes, es necesario anteponer la percepción en los acontecimientos, algunos aspectos afectivos "y el pensamiento lingüístico. Resumiendo hay que aprender a percibir, a sentir y a pensar". (51) Los tres elementos interactúan en una dinámica cognoscitiva, no sujetos a una autonomía propia.

2.1.2. El Proceso Cognoscitivo.

La percepción constituye un acto voluntario e implica la interpretación de una señal que actúa sobre los sentidos, y que le damos un carácter significativo. Su función se determina a partir de una autoconservación social en el individuo, y biológica en los animales.

El entorno social del humano está constituido por un campo perceptivo, liberado de "la unilateralidad animal", ya que este último en esas circunstancias no podría sobrevivir. (52)

La dinámica de la percepción requiere del esquema referencial o contexto mental, donde se estructuran las experiencias o conocimientos adquiridos con anterioridad; estos saberes han sido conformados por la comunicación establecida con las generaciones precedentes, y-

corresponde a los individuos el aprendizaje de estos significados, - durante su desarrollo social, lo que estructurará un parámetro de -- donde se originen otros conocimientos, mediados por una cognición racional; es decir, todos nosotros aprendemos significados de las percepciones del entorno social, así como la función que desempeñan éstas en dichas circunstancias. Estos aprendizajes los integramos en apreciaciones particulares, que en el pensamiento se conforman como generalizaciones, lo que constituye la conceptualización de los fenómenos, en una comunicación intrapersonal, y para que tengan trascendencia social hay que comunicarlos hacia el exterior.

La sola razón de existir socialmente, no garantiza la correcta percepción del entorno, pues implica un dominio de los significados de las comunicaciones, que nos vinculan a la adquisición de los diferentes saberes, y si estos se quieren relacionar en un plano científico, sólo tendrán validez en la medida en que se comuniquen socialmente, para obtener el nivel de consenso y de generalización pudiendo explicarse desde una perspectiva filosófica y no solo cotidiana.

Para alcanzar el nivel mencionado en el estudio de un fenómeno cotidiano como puede ser la comunicación en los grupos de aprendizaje, se deberán considerar las siguientes actitudes teóricas, en lo intrapersonal, dialógico, intermedio y alternativo:

- Pensamiento Anticipatorio.- Formulaciones hipotéticas relacionadas, con el desarrollo de una determinada acción, que se verificará en la cotidianeidad, y que se establecen como premisas;
- Contemplación.- Observación de un fenómeno cotidiano para determinar los componentes que lo constituyen, y fundamentar su existencia como conocimiento científico, a través de percibirlo en la vida diaria;
- Caracterología.- Definición de las cualidades del fenómeno, en cuanto a las necesidades de la práctica;
- Clasificación.- Selección de las características del fenómeno, catalogándolas según sus funciones y su naturaleza, conforme a las necesidades de la práctica;
- Experimentación.- No sólo se refiere al desarrollo de las habilidades, sino que tiene como finalidad el propiciar una toma de conciencia, entre los que participan en el fenómeno experimentado, para que su actuación en la práctica tenga "un mayor valor de probabilidad, quizá suficiente para garantizar una acción segura". (53)

- Síntesis.- Se relaciona con un pronunciamiento del mundo, a partir de la reflexión y el consenso colectivo. Esto significa la búsqueda de la finalidad del fenómeno, para encontrar la razón de éste dentro de la cotidianidad de las relaciones sociales, y el papel que desempeña en la transformación del mundo.

Por otra parte, toda percepción se acompaña de una dosis de afectividad, misma que surge de nuestras relaciones sociales y que está condicionada a la cuestión emotiva. En las relaciones escolares existen actitudes autoritarias; y para que haya una buena percepción, y por ende una comunicación eficaz, hay que llevar los contactos personales a un plano de igualdad y no de "relación de dependencia o de inferioridad-superioridad." (54)

En el transcurso de este apartado se ha mencionado, de una u otra forma, el vínculo entre el saber cotidiano y el saber científico; ya se dijo también que la parte científica puede fungir como guía metodológica en la observación de un fenómeno cotidiano; ahora bien, dentro de esta tónica, existen algunas categorías de análisis, para la concepción científica del mundo, propuestas en el Taller, hacia el conocimiento del fenómeno de comunicación en los grupos de aprendizaje, con la finalidad de que el maestro-alumno tome conciencia de la importancia de la reflexión y en consecuencia de la comunicación-consigo mismo, que sólo será válida en la medida en que la ponga en común con los demás.

Estas categorías de análisis del pensamiento científico, se proponen como procedimiento de investigación, de los problemas de comunicación que el profesor-alumno detecte en su grupo escolar, estas son:

- a) Lo singular, lo particular y lo general.- Que se deslinda con el registro de las conductas comunicativas de los alumnos, previa observación y aplicación de cuestionarios, donde se destaquen las singularidades, entendidas como la "totalidad de los rasgos individuales que pertenecen" a cada alumno "y lo distinguen de todos los demás" (55); el perfil particular del grupo escolar que atiende, en su conjunto, con respecto a otros grupos que haya atendido; y las generalidades que tiene este grupo, conforme a los demás grupos que estuvieron a su cargo.
- b) El contenido y la forma.- A partir del conocimiento anterior, el docente determina el contenido de los problemas comunicacionales observados, consideran

do la cuantificación de los elementos, procesos y relaciones que integran su naturaleza; así como la forma en que se manifiestan las relaciones de estos aspectos dentro del fenómeno.

- c) La esencia y el fenómeno.- Dentro de todo objeto de conocimiento hay dos niveles de apreciación: la esencia y el fenómeno. El participante en el Taller determina estos niveles, considerando que la esencia corresponde a la estructura profunda del objeto cognoscitivo, es decir, "los nexos más profundos y las leyes internas que determinan el modo de ser y las tendencias de desarrollo" (56). Asimismo, debe observar que no se encuentra en la superficie de los objetos, sino que se conoce a través de las abstracciones del pensamiento. En contraposición a la esencia, debe concebir el fenómeno como la estructura superficial del objeto, que se refiere "a la totalidad de los signos, propiedad y relaciones externas en el objeto, o entre los objetos, que constituye la forma de manifestación y revelación de la esencia". (57)
- d) La causa y el efecto.- Con base en lo anterior, el maestro-alumno, tiene que deslindar que en todos los fenómenos cognoscitivos subsisten causas que se relacionan con el origen, y con los efectos que son la consecuencia. También que existen causas que no corresponden internamente al fenómeno, sino que tienen un origen externo a él, y que el efecto se verifica en el fenómeno mismo. Asimismo que una causa puede ser el origen de muchos efectos y que un efecto puede ser el resultado de varias causas que lo originen; ya que "la causa del fenómeno es la interacción o de diversos objetos, o de aspectos de un mismo objeto, o lo uno y lo otro a la vez, es decir la totalidad de los factores internos y externos" (58)
- e) La posibilidad y la realidad.- Por otra parte, es menester que el docente considere que la posibilidad constituye un parámetro en la proposición de un fenómeno que pueda verificarse realmente, y que, en la medida en que se establezcan las condiciones determinadas en una posibilidad, esta será real, y la realidad será una " posibilidad realizada" (59).

Finalmente, para concluir con este apartado, mencionaré el proceso que, a través de mi coordinación del Taller, persigo en el conocimiento racional o pensamiento, y que se verificará en una dinámica formada por: conceptos, juicios y deducciones.

- El concepto.- Entendiéndolo como la definición que se obtiene de un fenómeno, a partir de sus signos y de sus características más generales. Su objetivación se realiza mediante el lenguaje verbal, entre los participantes;
- Los juicios.- Que como un conjunto de conceptos tendientes a establecer determinadas categorías de un fenómeno, y su relación con otros fenómenos, se buscan esclarecer en los equipos de trabajo integrados en el Taller, durante las sesiones sabatinas; y
- Las deducciones.- Que surgen de las generalizaciones obtenidas de varios juicios y que dan lugar a un juicio nuevo; también pueden llamarse conclusiones o consecuencias, y éstas se obtienen en un plenario, donde todos los docentes que integran el Taller hacen un pronunciamiento colectivo.

De esta manera el taller de Comunicación en los Grupos de Aprendizaje

dizaje pretende contener un proceso donde los conocimientos sensorial y racional funcionen paralelamente y obedezcan al " movimiento del fenómeno a la esencia; de lo exterior a lo interior" y, de esta manera, se encuentren íntimamente relacionados con las necesidades de la práctica cotidiana del individuo. (60)

El papel de la comunicación se hace presente en el desarrollo del proceso cognoscitivo; ya que en el conocimiento sensorial el individuo, al percibir el entorno, se comunica consigo mismo, y en el conocimiento racional, es un emisor-perceptor, pues por "el papel generador del lenguaje, el hombre puede comunicar sus pensamientos a otros hombres y, a su vez, sumar y transmitir los conocimientos"(61).

2.1.3. Los Modos Comunicacionales.

Tomando en cuenta que el ámbito escolar es un espacio donde se ponen en común diferentes formas de comunicación; en este Taller se verifican todas las que ocurren en la escuela, bajo las siguientes concepciones:

- Comunicación Interpersonal (diálogo)
- Comunicación Grupal (intermedia)
- Comunicación Colectiva (alternativa)

2.1.3.1. La Comunicación Interpersonal (diálogo)

Diariamente nos comunicamos de muchas formas y con distinta gente, de manera personal y directa. A esta acción cotidiana se le llama comunicación interpersonal o diálogo. Su concepto más esencial es:

Saber más escuchar que hablar. Su sentido es a la vez un afrontamiento y un reconocimiento. Su ideal es proscribir la violencia. Vivir debe ser dialogar. Dialogar es antes que nada, antes que comunicarse, encontrarse; es reconocer la existencia de los demás... (62)

En la comunicación interpersonal, como en los demás modos, existe una intención o propósito, que puede ser consciente o inconsciente. Estas intenciones el docente tiene que considerarlas como:

- Comunicación de conceptos, datos, noticias, sentimientos
- Decisión de situaciones y resolución de problemas.
- Exposición de criterios y persuasión en las actitudes de los demás. (63)

Asimismo, durante este proceso, surgen interferencias de diversa naturaleza, que pueden originarse en la significación del mensaje, en el esquema referencial del individuo, o en su propio cuerpo... Por esta razón para que el docente promueva un diálogo eficaz es necesario:

- Que se conozca los problemas físicos (que puedan tener los interlocutores) que interfieran en la comunicación.
- Que en la codificación de los mensajes los emisores-perceptores de la comunicación utilicen los mismos códigos.
- Que los esquemas de referencia de los interlocutores sean similares. (campo común de experiencia).
- Que los emisores-perceptores tengan intereses en común.
- Que se fomente la comunicación de retorno.
- Que se redunde en el contenido del mensaje cuando éste sea de difícil interpretación.
- Que ninguno de los participantes de la comunicación se sienta agredido...

En todo tipo de diálogos surge el factor emocional, en mayor o menor escala, cuando este elemento no es controlado y dosificado en el proceso, puede surgir una barrera para la interpretación de los significados. Por ejemplo, el gesticular excesivamente, puede ser un distractor, para la percepción del mensaje, por otra parte las emisiones orales 'planas', y sin ninguna intención evidente, puede aburrir a quien escucha.

Asimismo, cuando algún emisor se expresa fuera del contexto, -- del referente que se está comunicando, puede provocar una interferencia en la percepción de esta acción.

Las principales actitudes que se tienen en la comunicación interpersonal, y que el docente debe considerar, son las siguientes:

A) La gente elabora predicciones.

Cuando las personas se comunican hacen predicciones de los efectos y consecuencias de sus conductas comunicativas, sobre la base de predecir las respuestas que obtendrán de quien percibe sus mensajes. Estas predicciones están condicionadas a dos factores:

- a) Las circunstancias concretas que rodean a una situación comunicativa que en muchas ocasiones, son inalterables. y
- b) Las experiencias anteriores y expectativas futuras, disponen al individuo para entender ciertas conductas e interpretarlas de diversas maneras.

B) Su acción se desarrolla en el contexto mental del individuo.

Dentro de la mente humana y como parte del esquema referencial, existen niveles de conocimientos que aportan datos al individuo, para la elaboración y predicción de sus mensajes; éstos son: cultural, sociológico y grupal, y psicológico.

a) Nivel Cultural.

El concepto de cultura, como se dijo anteriormente, implica un conjunto de situaciones que se manifiestan física, iconográfica, verbal o actitudinalmente y que constituyen el devenir histórico de un pueblo determinado. Considerando esta acepción, las personas están unidas por una serie de valores y normas que se manifiestan a través de patrones de conducta o que condicionan la percepción hacia alguna tendencia específica.

La cultura posee un control sobre la sociedad; influye en sus integrantes tanto en su conducta como en sus determinaciones. Muchas situaciones comunicativas están gobernadas por las normas y valores culturales. El conocimiento de estas pautas, al elaborar los mensajes, provoca una predicción factible de comprobación.

b) Nivel Sociológico y Grupal.

Todos los individuos interaccionan en diferentes tipos de grupo y, de alguna manera, coinciden con las normas y valores establecidos en cada uno; el conocimiento de éstos hace que las personas pronostiquen, adecuadamente, el tipo de respuestas que obtendrán de sus emisiones, al considerar las características de los integrantes

y del grupo en general.

Asimismo, la gente al estar consciente y aceptar las normas de los grupos en que está integrado, se le forma un sentido de pertenencia hacia ellos; por esta razón su conducta comunicativa tiene -- que ser congruente con lo establecido en los grupos a los que pertenece.

c) Nivel Psicológico.

Las personas, al encodificar sus mensajes, diferencian su elaboración y predicción informativa, a partir de lo siguiente:

- Su experiencia particular sobre la temática que se aborda;
- La reacción del perceptor ante las emisiones; y
- La forma de percibir las conductas del interlocutor.

C) La comunicación interpersonal es resultado de diferentes procesos.

Todos los individuos, cuando se comunican entre sí, a través de diálogos, es porque ya obtuvieron informaciones previas, que son resultado de distintos procesos comunicativos a que se han expuesto. - (como los procesos de comunicación colectiva TV, radio, impresos...) Por esta razón se afirma que la comunicación humana, difícilmente se puede limitar, ya que implica una consecución encadenada de procesos.

D) Un diálogo efectivo contiene actitudes empáticas.

El concepto de empatía consiste en la capacidad que tienen las personas, para ubicarse en el lugar de la demás gente, con quien se comunican (en el sentido figurado). Aunque existen diferentes niveles en las relaciones interpersonales, dependiendo de la índole del contenido que se comunica; las comunicaciones muy estrechas entre -- las personas son aquellas donde el desarrollo de las emociones positivas es alto; en este sentido la empatía es un elemento fundamental para la relación.

2.1.3.2. La Comunicación Grupal (intermedia).

Este modo comunicacional es intermedio, ya que su naturaleza -- permite filtrar los mensajes que emiten los medios de comunicación.

Dentro de la investigación social han surgido muchas formas para clasificar a los grupos en cuanto a sus características; en este estudio se dividirán de la siguiente manera:

- Son grupos primarios, aquellos integrados espontáneamente, con un número reducido de individuos, que tienen intereses afectivos o amistosos y que mantienen relaciones interpersonales constantes. Su adhesión es natural, y en ella interviene un apego total a determinadas valoraciones sociales comunes.

Se integran a partir de interacciones afectivas, de confianza o admirativas. Su denominación se debe a que, dentro de estos grupos, se revela la verdadera personalidad de cada individuo, a través de la convivencia y es donde se inicia la sociabilización de las personas (familia, grupo de amigos...).

- Son grupos secundarios, aquellos cuyos integrantes se incorporan a éste, por voluntad propia, con una intención expresa o por un convenio, que puede ser verbal o por escrito (grupos escolares, partidos políticos, organizaciones ..., y es el tipo de grupo que nos interesa destacar, en este taller.

En estos grupos interviene la voluntad individual para incorporarse, por ello los integrantes ajustan su esquema referencial y sus pautas de conducta, a las normas y valores establecidos en ellos. Mientras más congruencia hay en las actitudes de los miembros, entre sí, más efectiva es la comunicación que se establece en el grupo, ya que su base es el diálogo.

En la interacción grupal, cada persona desempeña un papel en el funcionamiento. La función que más destaca, en el proceso de grupo, es la de liderazgo, ya que funge como estabilizadora de las relaciones interpersonales que se presentan éstas son, principalmente:

- a) Guiar a los integrantes del grupo hacia el logro de los objetivos propuestos - en él, y
- b) Proporcionar a los miembros del grupo, información que complementen la temática abordada en la comunicación.

Para que un grupo se constituya necesita tener una organización en sus comunicaciones, ya que si ésta no existe, la información que proporcionan los miembros se diversifica, lo que impide que se realice el propósito del grupo de manera efectiva.

Las interacciones comunicativas a nivel grupal se determinan en cuanto a: la magnitud de los equipos de trabajo que se integren, las propiedades de las redes de comunicación, las redes en cuanto a la estructura socio-afectiva del grupo, y las fases en cuanto a la organización de los equipos. En este sentido, los maestros-alumnos se deben abocar a la organización del grupo escolar, para precisar:

A) La Magnitud de los Equipos.

La información que se maneja en un grupo es mayor en cuanto al incremento del número de personas hasta cierto límite, porque cuando se rebaza este último no hay aportaciones nuevas, ya que, desde un enfoque estadístico, "un grupo sólo puede producir un número determinado de soluciones y de ideas originales" (64). Para hacer eficaces las comunicaciones hay que organizar al grupo en equipos (o subgrupos) de trabajo. Los equipos ideales pueden constituirse desde 3 miembros y hasta 15, cuando mucho, y su funcionalidad será la siguiente:

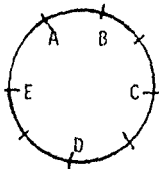
- El equipo de 3 elementos.- para aportar soluciones a un problema de lógica.
- El equipo de 6 elementos.- proporciona varias soluciones diferentes a un problema, sobre todo cuando se pretende elaborar algo creativo.
- El equipo de 15 elementos.- ofrece la posibilidad de confrontar mayor información, sugiriendo mayor cantidad de enfoques en la solución del problema.

Es conveniente señalar que mientras más grandes son los subgrupos, menor es el tiempo que tienen sus integrantes para exponer su información; por eso es necesario que aprendan más a escuchar que a intervenir, y a desarrollar también la capacidad de síntesis en sus opiniones para no dar lugar a la verborrea.

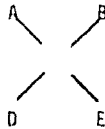
Por otra parte, en los equipos numerosos tienden a participar más las personas con mayor seguridad en sí mismas, lo que ocasiona una saturación de información en los demás miembros, que obtendrán una satisfacción menor, de la participación que tengan en el subgrupo.

B) Las propiedades de las Redes de Comunicación.

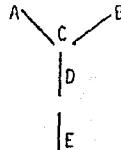
Del mismo modo, el participante del Taller tiene que considerar que existen redes definidas para la integración de los equipos de -- trabajo, en que la comunicación suele ser más efectiva; dependiendo de la índole de los mensajes que se elaboren, estas son:



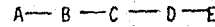
CIRCULO



ESTRELLA



" Y "



CADENA

Cada una de estas redes posee una ruta informativa, determinada por los eslabones que las constituyen.

De esta manera la comunicación de los elementos, de las redes - en cadena y en "Y", es, lineal, porque la información ascenderá y -- descenderá respetando cada uno de los eslabones señalados, mismos -- que se ubican en un sólo lugar intercambiable. Por lo tanto los men -- sajes tardarán en llegar a su destino, más que en las otras redes.

Por otra parte se ha comprobado que la comunicación, de las re -- des en círculo y en estrella, es más rápida y efectiva, porque permi -- te una participación más directa e interactiva de los individuos, lo que ocasiona una reducción en el tiempo de emisión y percepción de - los mensajes y en las interferencias, porque existe la posibilidad - inmediata de reformular los mensajes, cuando no sean comprendidos -- conforme a las intenciones del emisor.

C) Las Redes y la Estructura Socio-afectiva del Grupo.

Para emplear las redes en la comunicación educativa dentro del aula, es necesario conocer la estructura que tienen, realmente, las comunicaciones y las relaciones socio-afectivas entre los alumnos, - del grupo. Para ello existen procedimientos, como la técnica del so -- clograma, que sirven de auxiliares para detectar estas situaciones.

Una vez que se ha comprendido dicha estructura, se proceden a planificar los objetivos en términos de tarea, jerarquizándolos conforme a las unidades de estudio; determinando el tipo de soluciones que se desean obtener en cada uno, en cuanto a su propia problemática; y estableciendo los recursos más idóneos que se utilizarán. Con este antecedente ya se puede definir el tipo de red que es más conveniente, así como el número y las personas que integrarán cada equipo.

D) Fases en la Organización de los Equipos.

- 1a. Planificar las sesiones de clase.
- 2a. Detectar la estructura de las comunicaciones y de las relaciones socio-afectivas.
- 3a. Determinar el número de elementos por equipo y la forma que tendrán las redes comunicativas.
- 4a. Determinar quiénes integrarán cada equipo.
- 5a. Especificar el objetivo (o tarea) ante el grupo.
- 6a. Determinar con el grupo los recursos que se emplearán en la realización de la tarea.
- 7a. Ejecución del plan de clase por equipos.

2.1.3.3. La Comunicación Colectiva (alternativa).

La comunicación colectiva se puede definir como aquel proceso - donde los mensajes son transmitidos públicamente, a través de canales técnicos de comunicación, mediados por una distancia espacio-temporal, entre los emisores y perceptores del proceso, sin intercambio inmediato de respuestas en la información que se maneja y dirigidos a un público disperso o comunidad, que no están limitados ni definidos de manera personal. Los medios de comunicación colectiva se determinan por su cobertura y son: impresos, radio, televisión y cine.

Una de las opciones que hay para enfrentar el impacto que tiene este modo comunicacional, en el individuo, es la reeducación por medio de una comunicación alternativa, para que los perceptores tomen conciencia de su participación en los procesos de la comunicación colectiva.

En este sentido, la comunicación alternativa, en la dinámica escolar, consiste en proporcionar a los estudiantes los elementos necesarios para el conocimiento, análisis y manejo de la comunicación, a que están expuestos en su vida diaria, principalmente aquellos procesos que, por sus características, pueden influir en su comportamiento social y en las transformaciones sobre sus pautas de conducta.

Por otra parte, la participación en estos procesos implica que las personas adopten una actitud crítica en sus comunicaciones, para el mejoramiento de sus relaciones interpersonales y grupales, y para una mejor interpretación de la información proveniente de los medios de comunicación colectiva.

2.1.3.4. La Comunicación en los Ambitos Educativos.

Desde la perspectiva de este estudio, lo que interesa observar son los procesos comunicativos que se emplean en los distintos ambitos educativos. Estos últimos se pueden dividir en formales, no formales e informales.

Entenderemos por sistema escolarizado formal aquel donde maestros y alumnos interactúan educativa y personalmente, dentro de los límites de una escuela, con un programa de estudios y con el seguimiento de objetivos precisos que se evalúan en la tarea docente. Esta interacción se lleva a cabo a través de relaciones interpersonales y grupales de comunicación, con la ayuda de medios y recursos didácticos de bajo o alto costo. Este ámbito corresponde al nivel educativo donde los participantes del Taller ejercen la docencia.

El ámbito no formal corresponde a las modalidades extraescolares: semiabiertas y a distancia; donde el alumno aprende a través -- del estudio dirigido encaminado hacia el autodidactismo y con el seguimiento personal de las actividades y de los objetivos que se han fijado en el plan de estudios propuesto . Asimismo, procura "el mejoramiento de la vida social" o el "desarrollo de destrezas ocupacionales específicas", a través de programas normados por planes curriculares, que responden a necesidades predeterminadas (65). En este

sentido, la interacción comunicacional entre docentes y estudiantes es mínima, ya que su participación de trabajo conjunto está limitada al número de asesorías establecidas para cada modalidad. El Taller de Comunicación en los Grupos de Aprendizaje se encuentra inmerso en este ámbito, por las características extraescolares que posee, así como por su tendencia hacia el autodidactismo.

El ámbito informal está relacionado con el proceso de educación permanente, donde el ser humano se desarrolla. Esta forma educativa tiene ascendencia en el hombre, a veces de manera negativa, involuntaria e inconsciente, y para que se reeduce tiene que haber una concientización de este proceso; de las causas y los efectos que lo --- constituyen y de las relaciones sociales implicadas en él. Por tal razón, en este ámbito intervienen todas las instancias comunicacionales en que participa la gente.

Este último ámbito es de especial interés para el Taller, ya -- que de aquí se deriva la comunicación alternativa que se pretende -- promover, a través de las sesiones del mismo.

2.1.4. La Coordinación del Grupo de Aprendizaje.

2.1.4.1. Elementos para Constituir un Grupo de Aprendizaje.

Anteriormente, en las instituciones educativas existía la posibilidad de implementar un tipo de enseñanza individualizada, que fomentaba las relaciones de comunicación interpersonal. En la actualidad, ante el crecimiento demográfico, el docente tiene que enfrentarse a grupos numerosos, y por esta razón ya no es factible la atención específica de cada alumno.

La enseñanza a través de la constitución de grupos de aprendizaje posibilita, al estudiante, a practicar la comunicación dentro y con los grupos, por una parte y, en otro sentido, a desarrollar el espíritu de colaboración, en lugar de la competencia.

Para la constitución del grupo, cada escolar se integra con sus demás compañeros, en función del logro de los objetivos didácticos o de la tarea, lo que provoca la confrontación de los conocimientos entre los miembros del grupo, para que los razonen y elaboren sistemática y conjuntamente.

Con base en lo anterior se puede definir al grupo de aprendizaje como un conjunto estructurado y limitado de individuos, que se reúnen con el objeto de elaborar una tarea educativa concreta; donde cada uno participa desempeñando un papel determinado, todo esto encaminado al aprendizaje de un tópico propuesto en un programa de estudios específico.

El grupo escolar está integrado, en su totalidad, por distintos grupos o subgrupos, afines o antagónicos entre sí. Para constituir al grupo hay que considerar las relaciones que mantienen los integrantes, a partir del papel que cada alumno desarrolla en éste.

A) Características de la Constitución Grupal (66).

- Que las personas que participan tengan una finalidad en común "representada por los objetivos y metas de aprendizaje".
- Que cada integrante representa un papel intercambiable dentro del grupo, para evitar la estereotipación de funciones.

- Que en cada miembro exista el sentido de pertenencia, mismo que se manifiesta - cuando pasa el individuo del "yo al nosotros", es decir, cuando deja de pensar solo en sí mismo y empieza a tener una conciencia grupal.
- Que se practiquen, constantemente, las interacciones comunicacionales entre los miembros, para tratar de superar los conflictos que surjan.
- Que se fomente la acción alternada en los integrantes.
- Que se produzca un ambiente propicio para la reflexión.
- Que las actividades grupales sean una "fuente de experiencia y aprendizaje" para cada persona.
- Que cada individuo del grupo se le dé la misma importancia, con sus "conflictos, motivaciones, intereses y contradicciones".
- Que los objetivos de aprendizaje sean la tarea fundamental del grupo.

B) Características de la estructura de un grupo.

Un grupo estructurado es una red de interacciones personales -- que desempeñan una función específica para el logro de objetivos pre cisos que fungen como tarea a desarrollar conjuntamente.

La estructura grupal se conforma en medio de una dinámica exter na o interna, que se efectúa como resultado de la interacción, de -- los papeles o roles, que cumple cada individuo, y de elementos exter nos al grupo.

La dinámica grupal implica toda una serie de factores que inter vienen en la situación de grupo, éstos pueden tener diferentes orige nes como: (67)

a) Individuales.-

Características personales de cada miembro del grupo, "con sus intereses, obje-
tivos, expectativas, necesidades..."

b) Instrumentales o Metodológicos.-

Todos los recursos que se emplean en el proceso de enseñanza-aprendizaje gru--
pal.

c) Ambientales.-

Condiciones del lugar en donde se llevan a cabo las actividades del grupo.

d) Contextuales.-

Tipo de organización que tiene la institución escolar, a que pertenecen los --
alumnos, "así como el medio social en que se desarrolla y vive cada uno."

C) Funciones que desempeñan los integrantes de un grupo.

Dentro de la dinámica de un grupo, cada miembro actúa un papel o función, dependiendo de la tarea que está realizando, estas actitudes pueden ser de tres tipos: (68)

a) Funciones apoyadoras a la constitución del grupo.

- | | |
|-----------------|----------------|
| - Aclaradora | - Activadora |
| - Animadora | - Armonizadora |
| - Coordinadora | - Orientadora |
| - Iniciadora | - Informadora |
| - Interrogadora | - Opinadora |

b) Funciones contrarias al establecimiento del grupo.

- | | |
|---------------|------------------|
| - Agresora | - De Aislamiento |
| - Dependiente | - Discriminadora |
| - Dominante | - Juguetona |
| - Obstructora | - De Sumisión |

c) Funciones de liderazgo.

- | | |
|----------------|----------------|
| - Organizadora | - De decisión |
| - Ejecutora | - Controladora |

Estas funciones o actividades son realizadas por individuos con características especiales para ayudar a su grupo en alguna esfera determinada, aunque no son fijas sino intercambiables.

De las actividades antes mencionadas se derivan los tipos de -- grupos, dependiendo de la función de liderazgo predominante en ellos:

- El Grupo Autocrático.- Donde hay un dirigente controlador de todo el grupo.
- El Grupo Democrático.- Donde todos los integrantes se manifiestan por igual, y
- El Grupo Anarquista.- "Donde hay una ausencia de dirección y organización grupal". (69)

D) Niveles para el análisis de las conductas en el grupo.

Dentro de la vida de todo grupo se pueden percibir dos niveles en las actitudes de los individuos que lo integran, y que tienen las siguientes formas de expresión:

- Las Conductas Manifiestas.- Se perciben a simple vista, como los papeles que desempeña cada miembro o los conflictos interpersonales o grupales que surjan durante la acción.

b) Las conductas latentes.- No son observables físicamente, constituyen la vida interior del individuo, y son el origen de las conductas manifiestas.

En la situación grupal escolar muchas veces este aspecto permanece demasiado oculto, como para distinguirse claramente; en este sentido el docente tiene que considerar todas las conductas manifiestas que le parezcan significativas, (tomando en cuenta las pautas de conducta -individuales o grupales- que surjan como emergentes), para derivar las causas que las originan, es decir las conductas latentes y coadyuvar a la solución del conflicto, a través de este conocimiento. Las manifestaciones que se presenten pueden ser:

La verbalización de uno o varios individuos, alguna actitud o movimiento individual o grupal, la reacción primaria ante algún acontecimiento o ante alguna intervención interna o externa al grupo...(70)

E) Los objetivos en un grupo de aprendizaje.

Anteriormente se mencionó que una de las características de la operatividad de un grupo de aprendizaje, es la consecución de la tarea propuesta desde el inicio del trabajo. Esta tarea constituye el objetivo que se pretende alcanzar en las sesiones académicas, a través de la constitución de los alumnos como grupo de aprendizaje.

En este sentido, "no basta con que un conjunto de individuos se reúna con el fin de realizar una tarea, para garantizar el éxito y la eficacia en el logro de la misma". Lo importante es "que se dé un verdadero trabajo de equipo, en el que todos los participantes estén verdaderamente integrados alrededor de la tarea". (71)

De esta manera, es necesario que la tarea sea conocida y reconocida por todos los miembros del grupo, para que les sirva de motivación y estímulo, durante el tiempo en que se desarrolle.

Toda tarea (u objetivo) conlleva dos aspectos básicos:

- La temática o el qué del trabajo grupal (contenido teórico) y
- La técnica o la forma de elaborar el contenido que estudiará el grupo.

En la comunicación educativa la función inicial del emisor-docente estará encaminada a motivar a los alumnos, como perceptores, para que se unifiquen ante el objetivo de aprendizaje, y éste consti

tuya la tarea fundamental hacia donde van a estar encaminados los -- propósitos del proceso didáctico. De esta forma, se logrará la integración del grupo coordinadamente.

Por otra parte, la especificación de los objetivos en el proceso didáctico:

- evita que se hablen lenguajes distintos
- permite identificarse en el mismo esfuerzo;
- propicia la cooperación;
- hace posible el trabajo en grupo, puesto que las metas son comunes;
- crea un clima estimulante para el aprendizaje,
- y
- da sentido a las actividades que se realizan. (72)

Los objetivos de aprendizaje se deben orientar hacia el desen--volvimiento integral del individuo, considerando el desarrollo con--junto de las tres áreas que lo constituyen:

- Mental.- Aspectos intelectuales o cognoscitivos.
- Corporal.- Aspectos físicos o psicomotores.
- Mundo Exterior.- Aspectos sociales y afectivos. (73)

Los objetivos o tareas se presentan como algo manifesto, formula--dos en un plan de estudios, por lo tanto lo llamaremos tarea explícta. Dentro de toda tarea explícita existe otro nivel denominado im--plicito y tiene relación con "la superación de todos los obstáculos que impiden que el grupo funcione real y eficazmente como grupo"(74). Este nivel de la tarea tiene la finalidad de elaborar un esquema de referencia grupal que sea resultado de la interacción comunicativa - individual, y al mismo tiempo hace superar los conflictos que surjan con la participación de los esquemas referenciales individuales. Por lo tanto la consecución de la tarea explícita debe estar encaminada al logro de los objetivos de aprendizaje, establecidos en un plan de estudios determinado; y el objeto de la tarea implícita deberá ser - la elaboración del marco de referencia grupal, que conllevará a la - primera tarea mencionada.

F) Los momentos en la constitución grupal.

El aprendizaje grupal es un proceso de transformación indivi--

dual y de grupo, donde cada miembro se transforma al adecuar sus criterios a este último y por la misma causa, éste cambia hasta consolidarse.

Dicho desarrollo se puede basar en la verificación de tres momentos generales, por los que pueden pasar los individuos, en la búsqueda de la constitución grupal:

1o. El momento de la pretarea.

Significa el nivel de indiscriminación (previo al abordaje de la tarea) que asume una persona cuando enfrenta, inicialmente el trabajo bajo de equipo. El grupo se resiste a enfrentar la tarea propuesta:

... el alumno no sabe como actuar, como comportarse (por lo menos al primer momento), ha perdido su lugar, no sabe como acomodarse. Todo esto provoca un miedo a la pérdida... Para acreditar las matemáticas no serán suficientes las actitudes y conductas anteriores; si no se aprende a trabajar de un modo coherente con la nueva tarea, - corre riesgo de no salir adelante(75).

En este nivel se delimitan los objetivos del trabajo grupal, aunque esto no implica que sean aceptados por los miembros.

Todavía no se ha desarrollado el espíritu de pertenencia al grupo. Este momento puede estar dividido en tres etapas, que algunos investigadores llaman:

- a) La cortesía.- Aquí los individuos mantienen una actitud alerta y no manifiestan su verdadero criterio sobre los asuntos que se abordan. Asimismo, evitan el surgimiento de conflictos mientras se 'conocen', todavía no se definen como grupo no se exhiben en su libertad personal; para evitar el enfrentamiento a los problemas.
- b) El reconocimiento del grupo.- En esta etapa las personas pierden el miedo al riesgo y comprenden la importancia del trabajo grupal, comprometiéndose más como integrantes de un grupo determinado. Los objetivos o tareas del grupo son mejor comprendidos y más claros en cuanto a su significación; aunque todavía no se logran integrar en torno a éstos. Aún existen muchos mecanismos de defensa que distraen el trabajo grupal, aunque ya el sentido de pertenencia al grupo, se empieza a desarrollar; y
- c) La competencia por el poder.- En esta etapa los individuos se 'disputan' la función de liderazgo. Esto provoca que la comunicación, en cuanto a la aportación de los criterios individuales, no sea efectiva. Al conciliar las actitudes, en este nivel, muchas veces se recurre a los procedimientos de consenso democrático, entre los miembros, para la ejecución de estas funciones.

2o. El momento de la tarea.-

En este nivel es donde se desarrolla más el sentido de la responsabilidad de los integrantes del grupo. La función del profesor, en esta parte, es la de pugnar por la elaboración de un esquema de referencia grupal, que conlleve a la realización de la llamada tarea implícita.

Aquí es donde se desarrolla un aspecto más constructivo en las relaciones interpersonales; la identidad del grupo empieza a ser importante para todos, y las propuestas individuales se desplazan ante los criterios grupales.

Asimismo, en este nivel, el docente debe procurar la integración de los alumnos, interviniendo directamente en los equipos para señalar las causas que no colaboran en el trabajo del grupo; o para proponer soluciones concretas, que deberán ejecutarse con fines de una integración efectiva.

3o. El momento del proyecto.

En esta etapa, ya se ha logrado una integración, más o menos consciente, que tiende a extenderse más allá de los límites de la escuela. Los procesos de comunicación tienen menos interferencias y las comunicaciones de retorno, en el aprendizaje, retroalimentan positivamente a los emisores del proceso. Se ha desarrollado realmente un espíritu de grupo, lo que produce una actitud de aceptación entre sus integrantes. Asimismo, existe un respeto recíproco, por los criterios personales, aunque no coincidan entre ellos. Se puede decir que, en este nivel, la consecución de la tarea de aprendizaje, es un hecho; ya que, los miembros del grupo, conocen bien las funciones que son capaces de desempeñar, y las asumen con vigor, en torno al cumplimiento de la tarea.

2.1.4.2. Funciones del Docente.

Dentro del proceso de comunicación didáctica, el docente, es el emisor principal, de esta manera su función es la de procurar que, las relaciones interpersonales y grupales, se verifiquen de la mejor

forma para que, a través de la comunicación de retorno (de los alumnos-perceptores) se retroalimenten los conocimientos elaborados en clase y se propicie el aprendizaje, lo que constituye el objeto de la enseñanza.

Por otra parte, al coordinar el grupo para el aprendizaje, el profesor desempeña varios papeles que conllevan a la realización de esta tarea; estos son: facilitador del aprendizaje, observador, propiciador de la comunicación, informador, asesor y evaluador.

A) Facilitador del aprendizaje.

Esta función consiste en aprovechar todos los elementos que surjan en su interacción docente, y que puedan constituir, en un momento dado una situación de aprendizaje. Aquí se trata de localizar y remover aquellos obstáculos que impiden a los alumnos elaborar los conocimientos.

No debe considerarse la enseñanza simplemente como una acción externa del profesor sobre los alumnos, como una mera transmisión de conocimientos. En realidad, se trata de la dirección del estudio de los escolares y de su desarrollo multilateral... La enseñanza desempeña un papel sumamente polifacético: estímulo de la labor cognoscitiva de los alumnos y de su interés por la asignatura; transmisión constante y sistemática de conocimientos; medio de formación ideológica (76).

Cuando se realiza una planeación de los procesos didácticos para el aula, hay que definir los tópicos que se abordan en la clase; los recursos con que se ilustrarán los temas; las técnicas que se emplearán en la elaboración y exposición de los conocimientos y los procedimientos que se utilizarán al evaluar el aprendizaje. Esta planeación puede hacerse conjuntamente con el grupo escolar, durante un tiempo determinado de la clase para esta acción.

La integración de los aprendizajes en los alumnos, es resultado de un proceso didáctico, que está constituido por:

... un conjunto de acciones consecutivas del profesor y los alumnos, dirigidos por él, con vistas a la asimilación consciente y sólida de un sistema de conocimientos, aptitudes y hábitos, en una asignatura, proceso en cuyo curso se desarrollan las energías cognoscitivas de los alumnos. (77)

La planeación del proceso didáctico será congruente con la materia o tema de estudio, cuando el profesor analice adecuadamente los objetivos didácticos, para que de la interpretación que haga de ellos, determine la modalidad adecuada para el estudio de los alumnos. El interés que pongan los estudiantes en los temas propuestos, dependerá de la forma en que esté organizado el proceso escolar.

Para estructurar mejor un ciclo escolar hay que determinar diversos factores, tales como:

- La manera más frecuente en que los estudiantes verifican el aprendizaje.
- Los aspectos del conocimiento que más les interesan a los estudiantes;
- Las situaciones de aprendizaje que se han repetido con más frecuencia en el grupo;
- La dirección hacia donde se desplazará el interés del alumno, determinando qué tópicos de los conocimientos propuestos por el programa de estudio, corresponden a sus niveles de atención;
- La metodología a emplear durante el ejercicio de este proceso enseñanza-aprendizaje; y
- El sistema de evaluación que se utilizará en la valoración del ciclo docente experimentado, para detectar los cambios de conducta que hayan surgido durante el proceso.

En la acción didáctica es necesario que el profesor posea un amplio dominio sobre el tema, de tal forma que sea capaz de saber analizarlo, en cuanto a su estructura, y lo organice empleando recursos educativos que faciliten su operación y elaboración.

Asimismo, el coordinador-docente del grupo determinará, las características que tendrá el mensaje educativo, para que los alumnos lo produzcan a través de recursos didácticos.

Por otra parte, la función de la tarea docente, al propiciar el aprendizaje grupal, es la de motivar el deseo de aprender en los alumnos; en este sentido, hay que procurar la investigación y el estudio individual, en ellos; ya que es un requisito previo para el trabajo grupal.

B) Observador del proceso individual y grupal.

Dentro de la dinámica escolar existen distintas actitudes de los alumnos, ante la situación de aprendizaje, que deben ser distinguidas y observadas por el profesor del curso. En esta acción es necesario que se determinen aquellos elementos que estimulan más, la transformación de las pautas de conducta observadas durante los procesos de -- aprendizaje, que deberán ser interpretadas por el docente, considerando el esquema referencial individual de cada alumno, aunque esta acción es "discutible, analizable, perfectible y relativamente subjetiva". (78)

La eficiencia y oportunidad para retroalimentar el proceso grupal, por parte del coordinador, se deberá en gran medida a su habilidad para observar y detectar los momentos y fenómenos significativos del grupo. (79).

Por otra parte, el profesor debe observar, qué recursos utilizan mejor los alumnos cuando elaboran los conocimientos, y qué papel desempeñan, dentro de la dinámica grupal, al emplearlos.

En la observación de estos roles o papeles hay que considerar la correspondencia, entre la función que asume el alumno y la temática que se está abordando; para determinar la manera en que los escolares se relacionan con el objeto de estudio.

Asimismo, a partir del conocimiento de estas funciones el docente observará cómo interactúan entre sí los estudiantes, dentro de la dinámica grupal; procurando que haya intercambio de miembros en los equipos de trabajo.

C) Propiciador de la comunicación.

El intercambio informativo en la comunicación encierra un campo común de experiencia de los interlocutores y el enfoque particular de cada uno sobre su entorno social o realidad imperante en los mismos.

Cuando un miembro del grupo elabora y expresa una idea, recibe a su vez una respuesta en relación al contenido emitido, que le obliga a reflexionar y a modificar su posición inicial. (80).

Esta respuesta es hacia donde debe encaminarse la comunicación para provocar un efecto real de retroalimentación de la enseñanza-- aprendizaje. El profesor es el encargado de procurar que, en el -- proceso de comunicación educativa, los alumnos formulen respuestas - que verdaderamente proporcionen la información requerida, para la re formulación de mensajes en el ciclo docente.

Asimismo, el docente debe considerar estas respuestas como el - producto del contexto mental de cada alumno y como elementos que es- tructuran sus pautas de conducta.

Dentro de los procesos de comunicación, en el grupo, se experi- mentan, sistemáticamente las confrontaciones de los esquemas referen- ciales de emisores y perceptores del ciclo, lo que permite una cons- tante renovación de estos esquemas, al rectificarse, ratificarse y - enriquecerse recíprocamente.

El concepto de la comunicación se hace así muy amplio, ya que - incluye todos los procesos en los cuales la conducta de un ser huma- no -consciente o inconsciente- actúa como generadora (en forma inten- cional o no) de la conducta de otro u otros seres humanos.

En este sentido la función del coordinador consistirá en favore- cer la expresión, la indagación, la retroalimentación "y la modifica- ción de los esquemas referenciales por medio de una comunicación per- manente, profunda y comprometida". (81)

El conocimiento de los esquemas referenciales es importante ya que es la base para la elaboración del esquema referencial grupal, - que es la tarea implícita del docente para la constitución del grupo de aprendizaje.

D) Informador.

El docente como informador no constituye la única fuente que -- los alumnos tienen, para aprovisionamiento de datos; aunque es una - de las más importantes, existen otras cosas como la investigación en el trabajo individual extraclase, la comunicación entre los alumnos, etc.

El profesor al determinar las situaciones donde intervendrá, como informador, tratará de que los datos que proporcione sean básicos y medulares, para que el alumno los integre a sus conocimientos, junto con aquellos que investigue por su cuenta.

Para exponer la información de los alumnos, hay que tomar en cuenta los siguientes aspectos, según Daniel Prieto Castillo.:

La verborrea: consiste en el exceso de palabras empleadas durante la dinámica escolar, y las clases se limitan a la exposición de un discurso sonoro del profesor, donde no permite una comunicación educativa con los alumnos.

Son verbomáxicos aquellos docentes que terminan por convertir su relación con los otros, en una suerte de exhibicionismo verbal, a menudo deslumbrante pero no por ello consecutoria de los objetivos del aprendizaje. (82)

Por otra parte el verbalismo implica la estructuración del ciclo didáctico, con base en recursos verbales (sonoros o escriturales), sin el empleo de otros auxiliares que permitan la experimentación. En algunos casos llega a sustituir todo tipo de actividad hacia el aprendizaje, incluyendo la de investigación.

En este sentido es necesario, no solo hablar sino relacionar lo que se dice con la realidad, ya que ésta constituye el sostén de todo conocimiento; así, al confrontar la teoría con las vivencias, se vuelven pragmáticos los tópicos abordados.

Los tecnicismos y teorismos son palabras casi inaccesibles, vacías de contenido para la muchedumbre de los mortales hombres...Estos dan origen a una verborrea para élites. (83)

El problema de estos recursos en la clase, radica en que casi nunca el emisor-docente comparte el mismo código con el receptor---alumno, lo que provoca interferencia de tipo semántico en la decodificación de los mensajes.

E) Asesor permanente (individual y grupal).

En este sentido la función del profesor no se constriñe a una esfera específica del aprendizaje en los alumnos, sino que tiene que

permanecer abierto ante los requerimientos educativos del grupo, tanto en el seguimiento de la tarea explícita didáctica, como en su canalización al elaborar el esquema de referencia grupal.

Asimismo, este papel lo desarrollará a partir de las condiciones que se establezcan, en sus otras funciones ya mencionadas.

Por otra parte, al proporcionar asesoría permanente a los alumnos, el profesor puede efectuar estudios de seguimiento en ellos, para determinar el nivel de aprendizaje que hayan experimentado y diseñar parámetros al evaluar el conocimiento. En estas asesorías hay que "procurar que el apoyo vaya siendo cada vez menos dependiente" - del coordinador-docente. (84)

F) Evaluador de los Aprendizajes.

La función del docente, en esta parte del proceso, es la de evaluar los resultados de la dinámica escolar, a partir del diseño de estrategias donde se considere el empleo de recursos de comunicación didáctica, principalmente, los que propicien la valoración de la participación y el aprendizaje individuales, dentro del contexto del grupo constituido como tal.

La selección de los métodos evaluativos va en función de la naturaleza de los temas propuestos por el programa de estudios: para efectos de la valoración del aprovechamiento individual y del análisis de la efectividad, del proceso comunicativo grupal.

También es necesario estructurar una guía de evaluación, que incluya los recursos que se emplearán en cada fase del proceso, considerando una jerarquía relacionada con el grado de dificultad que posean los objetivos de aprendizaje.

En cuanto al análisis de los procesos comunicativos, la estrategia se elaborará tomando en cuenta todos los elementos que intervienen en estos procesos.

Lo interesante de esta experimentación es el uso de diversos recursos que conlleven a la mejor comunicación de los mensajes educativos.

Al docente como evaluador le corresponde valorar todos los aprendizajes significativos; tanto los académicos, como la constitución del grupo. En esta tarea diseñará estrategias de evaluación concebida como una acción permanente, y no sólo encaminada a medir cuantitativamente el aspecto académico, sino la capacidad que tienen los alumnos para aplicar los conocimientos elaborados en su vida diaria, y la trascendencia que tienen estos saberes en ellos como individuos sociales. Asimismo, la constitución del grupo se evaluará transversalmente en el transcurso del curso; para detectar los niveles de integración (pretarea, tarea y proyecto) y pugnar por este logro, al tener la oportunidad de superar los obstáculos que se presenten, ya sea relacionados con él mismo, como interferencias surgidas entre los mismos alumnos, o derivados de aspectos ambientales externos al proceso.

2.1.5. La Comunicación Alternativa en la Educación.

La comunicación alternativa en la educación es mucho más que una clase activa; es un proceso tendiente a la creación de una conciencia colectiva y se nutre de la participación reflexiva, crítica y activa de los individuos.

La comunicación alternativa en el aula, alude a la oportunidad de educar la percepción que tienen los alumnos del entorno social informativo, pero no de una manera autoritaria, sino con la participación de los alumnos integrados en un grupo de aprendizaje; concebido este último, no como un cúmulo de gente que asiste a un salón de clases conducidos por un profesor; sino por un conjunto de estudiantes que interactúan entre sí, para alcanzar una finalidad educativa en común y coordinados por un docente, quien promoverá el trabajo en torno a un objetivo conformado en términos de tarea; y sólo será un 'grupo' en la medida en que los integrantes tengan un sentido de pertenencia por el mismo y se identifiquen con la naturaleza de la tarea.

Con lo anterior se puede explicar la función del docente, como una acción intencionada e integral, encaminada al logro de aprendizajes que puedan ser significativos en la vida cotidiana de cada alumno; es decir, que tengan una permanencia en ellos, para que puedan practicarlos en su existencia social.

Esta existencia social también alude al hecho de que vivimos inmersos en una comunicación visual que re-crea la realidad constantemente; porque al reproducirla no la copia, sino la reinterpreta, la reacomoda y la observa desde ángulos que, muchas veces, no se captan en la misma realidad; es decir, la comunicación visual abstrae imágenes reales de su contexto y crea nuevas realidades a partir de esta abstracción.

La comunicación visual surge inmediatamente a la percepción; los efectos producidos por ella se originan antes de que el espectador - haga conciencia de la intención original de quien está comunicando; lo que puede propiciarle una identificación con el mensaje y ocasionarle conductas empáticas, sin que lo haga consciente de manera inmediata.

La vida en sí está plagada de imágenes que conforman una cultura universal, no por su profundidad, sino por la extensión que han propiciado los medios de comunicación colectiva en todo el mundo.

Por otra parte, los "sistemas perceptivos e instintivos del hombre se modifican constantemente, de acuerdo a las realidades ambientales", es decir, se adecuan al entorno comunicativo.(85)

La posición pedagógica, en este sentido, debe ser el desarrollo de técnicas didácticas que coadyuven al aprovechamiento de esta evolución perceptual, "tratando de suscitar nuevas formas de aprendizaje", - congruentes con el momento social en que se vive.(86)

Antes de que el niño hable o escriba tiene que enfrentarse al mundo de las imágenes de comunicación colectiva, que lo condicionan a una necesaria asimilación e interpretación de ellas. Asimismo, cuando ya es capaz de atender una comunicación impresa, inclusive antes de aprender el lenguaje escrito, generalmente lo que capta su atención son los elementos iconográficos; como el caso de la historieta que llega a ejercer una gran influencia en el infante, sobre todo cuando ya entiende los signos lingüísticos.

Con este precedente, cuando los niños asisten a la escuela por primera vez, se desubican porque los métodos didácticos empleados no

corresponden a su realidad comunicativa cotidiana, que no sólo radica en las imágenes del entorno, sino además en su necesidad dialógica, - que es un "derecho de todos...el diálogo es una exigencia existencial".(87) También se ven limitados en su expresividad, pues en el ámbito escolar no se desarrolla suficientemente, y "ha sido sistemáticamente negada a generaciones enteras en nuestros países".(88)

La expresividad no consiste únicamente en el manejo del lenguaje verbal, porque también elaborar y manejar imágenes para comunicar algo, es una forma de expresión; en cuanto a esto, el estudiante debe aprender a decodificar aquellas de la comunicación colectiva, de manera adecuada, y a partir de esta concientización, reaprovecharlas - en recursos didácticos, hacia la elaboración de los conocimientos -- propuestos en el ámbito escolar.

El perfil de un educando ha superado la antigua postura del niño tímido ante sus semejantes; así como la pasividad y su dinámica - son diferentes, también sus inquietudes y sus expectativas hacia el conocimiento. La comprensión de estos aspectos debe ser el parámetro, en el diseño de procedimientos pedagógicos, que generen la elaboración de los saberes en los escolares. Dentro de este tenor, las instituciones educativas no pueden ignorar la era de comunicación colectiva en que vivimos, y que también asume una función de buena o mala educación en el individuo; por el contrario, deben emplear metodologías educativas tendientes al dominio del lenguaje iconográfico, - para educar la percepción; así como el utilizarlo sistemáticamente - en la dinámica escolar de todas ellas; lo que constituye una de las preocupaciones de este Taller.

El hombre es producto de su situación vivencial y, a partir de ella, hay que generar los aprendizajes, que no pueden ser resultado de situaciones ajenas; porque la idea es educarnos para transformar el medio que nos es propio; ya que de lo contrario sería "forzar la naturaleza para que se ajuste a fórmulas o normas extrañas o no asimiladas como propias" y constreñirnos a una educación de laboratorio, alejada totalmente de la existencia con la que nos identificamos.(89)

La educación debe encaminarse a la pronunciación y transformación del entorno social; para que el aprendizaje vaya más allá de la simple memoria o repetición de conceptos que no serán útiles; es decir, que estos conocimientos se incorporen a un esquema referencial, de tal manera, que ya estructurados puedan surgir cuando se presenten nuevas situaciones, y desempeñen así su finalidad aplicadora.

En la comunicación alternativa intervienen varios procesos, entre otros: la comunicación intermedia y la colectiva. La comunicación intermedia es un proceso que se verifica dentro de los grupos, donde se discurre sobre los mensajes del entorno social, y fundamentalmente, de aquellos canales dedicados expresamente a la comunicación colectiva. Este proceso se denomina intermedio porque funge como un filtro mediador entre la comunicación colectiva y la toma de decisión de los individuos.

"Ponemos como modelo de comunicación intermedia al discurso educativo... como alternativa posible para ejercer la crítica de la situación dominante"; para que los estudiantes dejen de ser sujetos informantes, ya que forman parte de un proceso participativo, en que se aproximen más estrechamente a un análisis de la retórica del lenguaje utilizado en la comunicación colectiva, y al ejercitarse en esta decodificación puedan "descubrir los más generales y burdos recursos retóricos" que sirven para encubrir las verdaderas características de lo que se está informando. (90)

Con base en lo anterior se puede afirmar que una de las tareas del grupo escolar es elaborar un código común, para todos sus participantes, y protegerse así del código retórico de la comunicación colectiva, al volverse críticos y discriminadores de la información proveniente de sus medios.

Un código elaborado por un grupo debe tener el consenso de todos los integrantes, ya que es el conjunto de reglas de comunicación que regirá dentro de éste, así como los principios de conducta válidos para todos. Esto significa que se delimitarán las características de la tarea grupal; que en el ámbito educativo serían:

- El qué o la temática que se abordará;
- El cómo o "la forma de llevar la palabra, la presentación de trabajos redactados, la elaboración individual o en equipos de mensajes, etc" (91)
- El quién o los individuos, y funciones que desempeñará cada uno en la dinámica grupal; y
- El para qué o los objetivos concebidos como tareas grupales comunes.

2.2. Implementación del Taller.

2.2.1. Criterios para la Estructuración del Programa.

2.2.1.1. Caracterización.

A) Ubicación.

El espacio curricular del Taller es introductorio o iniciador - en la líneas de formación, y paralelo a éste se encuentra el espacio de Introducción a la Comunicación Educativa. Ambos son antecedentes de diferentes aspectos de la comunicación. La Comunicación en los Grupos de Aprendizaje se aboca a interrelacionar los elementos que - han surgido en el estudio de los grupos operativos de aprendizaje, con la teoría de la comunicación, considerando a la comunicación alternativa como una opción educativa. El segundo de los cursos mencionados está encaminado a planificar, elaborar, aplicar y evaluar los diferentes recursos didácticos, que los profesores en servicio puedan emplear en su clase.

B) Relaciones con los objetivos de la educación.

El taller de C.G.A., al actualizar al magisterio en servicio, - tiene su fundamento legal en el artículo 44 de la Ley Federal de Educación, donde dice que el proceso educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad, que aseguren la armonía de relaciones entre educandos y educadores; desarrollará las capacidades y aptitudes de los educandos para aprender por sí mismos, y promoverá el trabajo en grupos, para asegurar la comunicación entre educandos, educadores, padres de familia e instituciones públicas y privadas.

Asimismo, este Taller se vincula con los objetivos determinados para la enseñanza primaria, fundamentalmente en:

- Conocerse y tener confianza en sí mismo, para aprovechar, adecuadamente, sus capacidades como ser humano;
- Lograr un desarrollo físico, intelectual y afectivo sano;
- Desarrollar el pensamiento reflexivo y la conciencia crítica;
- Comunicar su pensamiento y afectividad;
- Tener criterio personal y participar activa y racionalmente en la toma de decisiones individuales y sociales;
- Participar en forma organizada y cooperativa en grupos de trabajo;
- Integrarse a la familia, la escuela y a la sociedad;
- Identificar, plantear y resolver problemas;
- Asimilar, enriquecer y transmitir la cultura, respetando a la vez otras manifestaciones culturales;
- Adquirir, mantener y practicar el gusto por la lectura;
- Desarrollar el sentimiento de solidaridad nacional e internacional, basado en la igualdad de derechos de todos los individuos y de todas las naciones; y
- Aprender por sí mismo y de manera continua, para convertirse en agente de su propio desenvolvimiento.

C) Objetivos.

Terminal.

Emplear la comunicación educativa como un recurso para la constitución del grupo escolar que se atiende, y propiciar así la elaboración grupal de los conocimientos y la toma de conciencia sobre la influencia de la comunicación colectiva en el individuo.

Intermedios.

1. Indagar variables que generen interferencias en los procesos de comunicación educativa del grupo escolar;
2. Utilizar recursos de comunicación grupal, que coadyuven a la -- constitución del grupo de aprendizaje, tomando en cuenta la clasificación, selección y valoración de los mismos; y
3. Sistematizar los objetivos de aprendizaje en términos de tarea, considerando el análisis y el uso de diferentes lenguajes, dentro de los recursos didácticos más idóneos, que permitan el trabajo integral en el grupo y la valoración permanente de los diferentes niveles en los aprendizajes de los alumnos.

D) Tiempos.

El taller de Comunicación en los Grupos de Aprendizaje está diseñado para la modalidad sabatina, con una duración total de 100 horas

distribuidas de la siguiente manera:

- a) 50 horas de atención directa, coordinados por un docente y repartidas en 10 sesiones de cinco horas cada una; y
- b) 50 horas de actividades extraclase y de trabajo con el grupo escolar a cargo del profesor-alumno.

2.2.1.2. Desarrollo del Taller.

A) Estructura.

La estructura programática del Taller posee tres niveles en la elaboración de los conocimientos:

- El nivel de los sustentos teóricos o de abstracción de la realidad comunicativa;
- El nivel de integración teórica con la realidad del grupo escolar; y
- El nivel de operación del conocimiento, dentro del contexto específico en - que se desenvuelve el grupo escolar que se atiende.

Estos niveles se desarrollarán como tareas predeterminadas, en los objetivos intermedios antes señalados.

B) Metodología de enseñanza.

En este Taller el profesor-alumno analizará y aplicará los elementos teóricos que coadyuvan al mejoramiento comunicativo del grupo escolar, dentro de la institución educativa a que pertenezca y en su entorno social inmediato.

La metodología de enseñanza se desarrollará por medio de la organización del grupo en equipos de trabajo (de manera espontánea o a través de alguna técnica), y con la utilización de diferentes recursos, previamente seleccionados, como los siguientes:

- En forma oral (exposiciones del coordinador y del maestro-alumno);
- En forma escrita (trabajos, uso del pizarrón, rotafolios, etc);
- Con Imágenes (dibujos, fotografías, carteles, películas, etc.);
- En lecturas comentadas por equipos; y
- Con la investigación de temas para su elaboración.

Por otra parte, el docente-coordinador hará un seguimiento de los diferentes momentos de integración del grupo de profesores que atiende y, estos últimos a su vez, diseñarán procedimientos para de-

tecar la constitución del grupo escolar a su cargo; todo esto considerando los niveles de:

- Pretarea;
- Tarea; y
- Proyecto.

2.2.2. Organización de las Actividades de Aprendizaje

Las actividades para todas las sesiones del Taller, se consideran, en su conjunto, como un método didáctico integrado por diversas técnicas, que los participantes deberán realizar en dos niveles de aprendizaje alternados:

- El nivel de la confrontación teórica-práctica, donde pondrán en común sus saberes comunicacionales y la instrumentación didáctica pensada para su grupo escolar; conforme a un marco conceptual de comunicación educativa, que elaborarán durante las sesiones sabatinas; y
- El nivel de concreción de la práctica docente, donde llevarán a cabo, con sus alumnos, las acciones de comunicación que determinaron previamente, en el nivel anterior.

El punto de partida para la verificación de ambos niveles es el esclarecimiento del objetivo terminal y de los intermedios, durante las sesiones sabatinas; así como de los objetivos de aprendizaje (correspondientes a su nivel) con el grupo escolar que se atiende. Estos últimos objetivos deberán ser reformulados por los participantes, en términos de 'tarea', ya que la puesta en común de las finalidades, tanto de Taller, como las educativas en el ámbito escolar, propicia una mayor comunicación entre los miembros del grupo y una tendencia análoga en el trabajo conjunto.

Una vez reflexionada la tarea, en torno a la cual se trabajará, se organizarán los participantes en equipos heterogéneos u homogéneos, según la naturaleza de la actividad que se vaya a realizar, para que la sesión sabatina sea un lugar de reflexión de la práctica docente, esto es:

- Equipos heterogéneos donde se analizarán, reflexionarán y pondrán en común, los contenidos propuestos para el desarrollo del Taller; y

- Equipos homogéneos, en cuanto al nivel de estudios o especialidad que atiendan en el ámbito escolar, para que planeen y evalúen la instrumentación didáctica de los contenidos académicos, con su grupo escolar, conforme a los lineamientos de comunicación educativa que se definan en consenso, en el grupo del Taller.

Después de que hayan efectuado el trabajo en equipos, se procederá a realizar una plenaria, con todo el grupo de participantes, -- donde se propicie el desarrollo de una conciencia colectiva, tendiente a conceptualizar el diálogo, y la comunicación en general, como -- una necesidad existencial.

Por otra parte, para verificar las acciones con el grupo escolar, se sugieren una serie de recursos de comunicación grupal, que -- serán instrumentados en la práctica docente; aunque esto no implica que los participantes del Taller, deben usarlos, ya que ellos mismos pueden proponer otros que les parezcan más idóneos, siempre y cuando se puedan emplear; considerando los modos comunicacionales que se -- ejercitarán, tanto en las sesiones sabatinas, como en el grupo de -- aprendizaje que se atiende.

Asimismo, dentro de los dos niveles de aprendizaje del Taller, se practicarán diferentes técnicas de comunicación grupal, encaminadas a la constitución del grupo de participantes en el Taller, y de su grupo escolar correspondiente. Los parámetros de elección de estas técnicas son los siguientes:

- a) Acelerar el rendimiento del estudiante en el proceso de asimilación de contenidos;
- b) Acelerar el proceso de integración y el conocimiento de un grupo;
- c) Sensibilizar la observación de los fenómenos grupales;
- d) Propiciar la formación de los estudiantes para el trabajo en los grupos de discusión;
- e) Propiciar el análisis de los roles y la constitución de equipos de trabajo; y
- f) Analizar las situaciones de docencia. (92)

2.2.3. Criterios de Evaluación.

El interés fundamental de este Taller se basa, en un intento de propiciar la formación de una conciencia colectiva, del grupo de docentes participantes, para que éstos la procuren entre los alumnos a su cargo. Esta toma conciencia se fundamentará en la concepción de la comunicación y educación, como necesidades existenciales, considerando el conocimiento profundo de estos procesos, dentro del ámbito escolar, y los factores que los determinan, tomando en cuenta que --son individuos los que participan, y cada uno de ellos posee su propio esquema referencial, que es desde donde establece sus comunicaciones. Asimismo, se plantea, como finalidad de este Taller, la necesidad de ejercitarse en la comunicación intermedia, para fomentar comunicaciones alternativas, tanto en los profesores asistentes, como en los estudiantes de sus clases, lo que se traduce en la elaboración de la tarea grupal implícita, entendida como el trabajo de todos los integrantes, en torno a las expectativas del grupo y con un sentido de pertenencia hacia el grupo mismo; todo ello tendiente a constituirlo.

Con esta base, el coordinador del Taller debe propiciar que el docente realice una vinculación y armonice, los contenidos propuestos en el programa de estudios que debe utilizar, y la metodología sugerida para el aprendizaje grupal; tomando en cuenta los dos niveles contenidos en los programas, es decir, los objetivos explícitos, relacionados con lo académico, y los objetivos implícitos que se derivan a la constitución del grupo de aprendizaje.

La evaluación en este sentido, no debe limitarse a la medición de los aprendizajes académicos, solamente; sino que su actividad de evaluación debe ser una acción permanente, abarcando todos los aspectos que confluyen en el proceso, y en lo tocante al nivel académico, el docente debe procurar que sus alumnos elaboren los conocimientos, en lugar de memorizarlos, para que se traduzcan en aprendizajes significativos trascendentes en su cotidianidad.

Por lo que respecta al coordinador del Taller, tomará en cuenta las consideraciones anteriores, y diseñará instrumentos de evaluación para:

- Valorar las interacciones comunicativas y la integración al grupo, de los participantes.
- Valorar la práctica de los docentes, con su grupo escolar, a través de reportes que elaboren sobre las actividades realizadas con ellos.
- Valorar los aprendizajes significativos que se deriven del Taller.

2.2.4. Contenido del Material de Análisis.

INTRODUCCION

I. INTERACCION DE LOS PROCESOS DE COMUNICACION Y EDUCACION.

- COMUNICACION
- EDUCACION
- ELEMENTOS DEL PROCESO DE COMUNICACION EDUCATIVA

II. LOS MODOS COMUNICACIONALES

- LA COMUNICACION INTERPERSONAL
- LA COMUNICACION GRUPAL
- LA COMUNICACION COLECTIVA

III. EL PROCESO GRUPAL

- ELEMENTOS PARA CONSTITUIR UN GRUPO DE APRENDIZAJE
- ELEMENTOS PARA LA ACCION DOCENTE EN LA CONSTITUCION DEL GRUPO ESCOLAR.

IV. LOS RECURSOS EN LA ELABORACION DEL MENSAJE EDUCATIVO

- NATURALEZA DE ALGUNOS RECURSOS DIDACTICOS
- CATEGORIAS PARA EL ANALISIS DEL LENGUAJE
- TECNICAS DE COMUNICACION GRUPAL.

BIBLIOGRAFIA GENERAL.

CAPITULO TERCERO

CASO PRACTICO

3.1. Generalidades.

La Comunicación en los Grupos de Aprendizaje es una inquietud - que tuvo su origen al observar las prácticas docentes que, los profesores de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, efectuaban durante los cursos que se imparten a los docentes en servicio.

En las observaciones me percaté de la escasa comunicación que - mantienen, estos coordinadores, con los maestros-alumnos que asisten a los cursos; ya que su tarea docente estriba, por lo general, en -- una recitación unidireccional del coordinador a los participantes, - sin permitirles, a estos últimos, una interacción entre ellos y con él; pues hasta el acondicionamiento del salón, que es por filas, impide que se lleve a cabo un diálogo eficaz en el grupo.

Con esta base, me propuse diseñar un taller donde se conjugara el ejercicio de los modos comunicacionales que intervienen en la situación del grupo escolar, con la finalidad de hacer una clase participativa y dialógica, en función de los objetivos formulados en un - programa de estudios.

El inicio de este trabajo consistió en una detección de necesidades que, en materia de comunicación educativa, requiere el magisterio nacional. Para ello se aplicó un cuestionario a una muestra de profesores de educación primaria, cuyos resultados se expondrán a -- continuación.

Estos resultados representaron la justificación de la existencia, de una línea de formación en comunicación educativa (de la cual este taller forma parte), para que se integrara al catálogo de cursos que se imparten al magisterio en servicio en la Dirección General.

Una vez aceptada la propuesta se autorizó la experimentación, - misma que ha tenido muchas peculiaridades al llevarse a cabo, ya que

han surgido muchos obstáculos de tipo burocrático y administrativo, que le han impedido verificarse como es debido.

La primera experimentación se realizó en la ciudad de Mérida, - Yucatán, en el año de 1984, con tres grupos de maestros de aproximadamente 40 alumnos cada uno. Estos grupos se integraron por compañeros docentes, adscritos al Centro Regional No. 30 de la DGCMPPM, y por maestros de primaria, convocados por la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar del Estado de Yucatán; institución con que se coordinó la DGCMPPM, para la realización de este evento.

El primer inconveniente surgido en esta acción fue la necesidad de ajustar los contenidos, de las sesiones directas del taller, a 25 horas (que originalmente duraban 50), debido a las limitaciones en los recursos económicos. Sin embargo, las 50 horas restantes, de actividades con el grupo escolar, las trabajaron, satisfactoriamente, los docentes que tenían grupo a su cargo; ya que por un malentendido (y como segundo inconveniente), las autoridades de la USED, no aclararon este último requisito, a los maestros interesados, en su convocatoria. Asimismo, este organismo no reprodujo los materiales de consulta que se requerían, previamente al inicio del Taller, a pesar de haberlos tenido en su poder con dos semanas de anticipación. Todo lo anterior provocó muchas interferencias en el desarrollo del curso.

Por otra parte, la asistencia de los compañeros profesores del centro regional, obedecía a efectuar una acción de mejoramiento interno, con la finalidad de que ellos se convirtieran en multiplicadores del Taller, en el estado de Yucatán; pero cabe señalar que los compañeros no tienen mucha disposición para actualizarse pedagógicamente, porque al tener que incluirlo en su inventario de cursos, les implicaría mayor carga de trabajo, en el caso de que tuviera demanda; por esta razón no hubo mucha colaboración de este personal, y, en algunos momentos, hasta se boicotearon las actividades desarrolladas en el curso.

Esta experimentación resultó estéril, en cierta forma, ya que no se alcanzaron totalmente todos los objetivos planeados. El argumento que expusieron los compañeros del Centro fue que la temática -

del Taller era muy compleja, y por lo tanto, difícil de dominar para que se multiplicara en todo el Estado.

La segunda experimentación se llevó a cabo con tres grupos de profesores de primaria del Estado de México, en 1985, con 30 alumnos cada uno aproximadamente. En este caso el Taller fue integrado a un conjunto de cursos solicitados, en los que se incluía: Tecnología Educativa, Educación Artística, Actividades Tecnológicas, Psicología, etc. y su inclusión procedió de una instancia personal.

Esta segunda experiencia fue más provechosa que la anterior, ya que en ella sí participaron entusiastamente los maestros-alumnos. Sin embargo, la política de los organizadores de la Dirección General de Primarias del Estado de México, no fue congruente con nuestros objetivos, y suspendieron, estas actividades docentes, tres sesiones antes de lo planeado, quedando inconclusas las evaluaciones, que no se verificaron satisfactoriamente.

La tercera, y última de las experimentaciones, se realizó con un grupo de profesores de primaria del Distrito Federal, de 40 alumnos aproximadamente, teniendo como sede la Escuela Nacional de Maestros, en 1986. Esta práctica también tuvo sus dificultades, debido a que, como se programó para las sesiones sabatinas, sin previa difusión (lo que se requiere por tratarse de un curso de nueva creación) tuvimos que hacer una labor de convencimiento, casi personal, entre los profesores que se encontraban el día de la primera sesión, en la ENM, para que se inscribieran al Taller.

Por otra parte, nuevamente tuvimos el problema de la falta de reproducción de los materiales de consulta; lo que ocasionó que los docentes-alumnos no pudieran analizarlos, sintetizarlos y discutirlos adecuadamente, en menoscabo de la elaboración de los conocimientos propuestos en el curso.

Con base en estas consideraciones, procederé a detallar los resultados, tanto de la detección de necesidades, como de las actividades efectuadas, en las tres experimentaciones; integrando a los -

maestros en tres grupos, conforme a los grados que impartían al momento en que cursaron el taller:

- Grupo I.- 1er. Ciclo correspondiente al 1º y 2º grados;
- Grupo II.- 2o. Ciclo correspondiente al 3º y 4º grados; y
- Grupo III.- 3er. Ciclo correspondiente al 5º y 6º grados;

3.2. Diagnóstico de Necesidades.

Antes de verificar la experimentación del taller de Comunicación en los Grupos de Aprendizaje, se realizó un diagnóstico de necesidades, seleccionando al azar a 2000 maestros en servicio del nivel primario, que laboran en diferentes estados de la República Mexicana, incluyendo el Distrito Federal.

Cabe señalar que, en este estudio, se aprovechó la participación, de los maestros encuestados, a diferentes cursos y eventos -- que la DGCMPM impartió en el periodo de 1982 a 1985.

La aplicación e interpretación de resultados, en este diagnóstico, correspondió a los coordinadores de los eventos antes mencionados.

El estudio se basó en la resolución de un cuestionario que contiene tanto preguntas abiertas, como cerradas; con un total de cinco cuestionamientos que engloban algunas necesidades de actualización de los maestros en servicio; y se respondieron con una afirmación o una negación y un argumento a su respuesta.

Los resultados de este estudio indican que, una gran mayoría de la muestra de profesores, está consciente de la importancia de utilizar la comunicación educativa, con un sustento teórico más amplio; ya que en su formación como docentes, no adquirieron la suficiente preparación en este campo, y por ello, no realizan, de la mejor manera, su tarea educativa.

3.2.1. Concentración de Datos:

No.	PREGUNTA	TOTAL DE RESPUESTAS	PORCENTAJES
1	¿Los procesos de comunicación y educación se dan paralelos?	SI 1220 NO 780 <u>2000</u>	61 39 <u>100 %</u>
2	¿Tiene preparación para desarrollar técnicas de comunicación-educativa en su grupo?	SI 600 NO 1400 <u>2000</u>	30 70 <u>100 %</u>
3	¿Es necesario que la formación magisterial incluya la comunicación educativa?	SI 1940 NO 60 <u>2000</u>	97 3 <u>100 %</u>
4	¿Hay dificultades para manejar la comunicación impresa en la enseñanza-aprendizaje?	SI 1780 NO 220 <u>2000</u>	89 11 <u>100 %</u>
5	¿Como docente necesita aprender a interpretar los mensajes de comunicación colectiva?	SI 1880 NO 120 <u>2000</u>	94 6 <u>100 %</u>

3.2.2. Análisis de los Cuestionamientos.

PREGUNTA 1:

¿ Los procesos de comunicación y educación se dan paralelos ?

- Los maestros que contestaron afirmativamente argumentan que no -

puede haber educación sin comunicación, ya que para que haya una mayor fijación de las ideas y una mejor comprensión de los objetivos-educacionales, deben darse paralelamente.

- Los docentes que contestaron negativamente argumentaron que falta mucha comunicación entre el profesor y el alumno, y que el primero no está capacitado para llevar los procesos paralelamente, ya que la comunicación sólo se atiende en algunas áreas.

PREGUNTA 2:

¿ Tiene preparación para desarrollar técnicas de comunicación educativa en su grupo ?

- Los profesores que contestaron negativamente argumentaron que el campo de comunicación educativa es muy amplio y extenso, y no tienen la suficiente preparación para instrumentar técnicas de esta naturaleza, porque en su formación docente no se contempló con profundidad este aspecto, o no se le dió importancia: lo que los obliga a manejarlo empíricamente y sin bases teóricas sólidas, por lo que no obtienen resultados deseables.

- Los profesores que contestaron afirmativamente argumentaron que conocen el campo de la comunicación y su aplicación en el aula, ya que lo han usado, con eficiencia, en su tarea docente; porque su interés por esta materia los ha hecho estudiarla, debido a que tuvieron buenos maestros que la promovieron, y los conocimientos adquiridos, en su formación, se pueden aplicar indistintamente.

PREGUNTA 3:

¿ Es necesario que en la formación magisterial se incluya la materia de Comunicación Educativa ?

- Los maestros que contestaron afirmativamente argumentaron que cursar una materia de este tipo, les ayudaría a desarrollar mejor su trabajo, porque es una área básica y muy importante para cualquier actividad; ya que habría un lenguaje común entre maestro y alumno - y, por lo tanto, mejor comunicación, pues la tarea docente exige es

te tipo de conocimiento, y la enseñanza Normal no abarca el estudio de los diferentes enfoques de la comunicación educativa.

- Los docentes que contestaron negativamente argumentaron que la comunicación es algo inherente al ser humano y por ello no hay necesidad de estudiarla con profundidad, porque sería una pérdua de tiempo; ya que los individuos nos sabemos comunicar con los demás, por naturaleza y, para hacer efectiva esta acción, sólo es necesaria -- una breve capacitación autodidacta.

PREGUNTA 4:

¿ Hay dificultades para manejar la comunicación impresa en la ensañanza-aprendizaje ?

- Los profesores que contestaron afirmativamente argumentaron que - como no tienen una base teórica suficientemente definida, para implementar los conocimientos en la comunicación impresa (ya que al - no dominar su manejo adecuadamente, no logran comunicarse con sus alumnos, porque no saben plantear los manejos con claridad), por lo - cual, en sus grupos, tienen un bajo rendimiento en el aprendizaje y un alto nivel de reprobados.

- Los maestros que contestaron negativamente opinaron que emplean, - esta comunicación, de manera empírica, y su experiencia les ha hecho superar las dificultades, por su facilidad de expresarse.

PREGUNTA 5:

¿ Como docente necesita aprender a interpretar los mensajes de comunicación colectiva ?

- Los profesores que contestaron afirmativamente argumentaron que - la comunicación colectiva influye en los alumnos directamente, y saber interpretar los mensajes, es necesario, para conocer su intención y trasladarla al ámbito escolar, porque de esta manera se podrá establecer una mejor comunicación con el grupo escolar, ya que - estos mensajes determinan u orientan las pautas de conducta de los - educandos.

- Los maestros que contestaron negativamente aseguraron que los men

sajes colectivos son comerciales y no educativos, además de que ya cuentan con estos conocimientos y no son necesarios para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.3. Experimentación.

3.3.1. Descripción de las actividades en el Taller.

Las actividades del taller, en las sesiones sabatinas, se organizaron con base en tres enfoques:

- a) En equipos de trabajo heterogéneos donde participaron, indistintamente, los docentes de todos los grados de primaria, para analizar, discutir, reflexionar y llegar a un consenso sobre los contenidos propuestos; procurando que se alternaran en los equipos, para que pudieran comunicarse y conocerse, entre sí, todos los asistentes;
- b) En equipos de trabajo homogéneos, por ciclos escolares, para que planearan las actividades con sus alumnos y elaboraran los recursos didácticos, que pensaran utilizar con ellos; así como, para exponer los resultados de sus acciones en el grupo escolar; y
- c) En sesiones plenarias, con la finalidad de poner en común las experiencias vividas, en las sesiones sabatinas y con los grupos escolares que atendían.

La experimentación del taller se verificó con profesores de -- primaria, con un total de 250 docentes; misma que se describirá -- por grupos en tres ciclos (1º y 2º; 3º y 4º; y 5º y 6º) y considerando los siguientes aspectos:

- Organización del trabajo escolar;
- Disposición ante los contenidos propuestos;
- Conducta en el trabajo grupal;
- Expectativas hacia el Taller; y
- Actitud en las evaluaciones.

3.3.1.1. Docentes que atienden el primer ciclo (1º y 2º)

El total de maestros de estos grados fue de 92 y corresponden a un 37% de la muestra de experimentación del Taller.

Estos profesores planean minuciosamente las actividades que -- realizan con su grupo escolar, y obedece, según comentarios de ellos, a que el trabajo en primero y segundo año es muy arduo, y si no se planea, los resultados no serán los deseables, ya que en estos grados el alumno debe aprender a leer, a escribir y a expresarse.

Durante las actividades del Taller, estos maestros tuvieron -- buena disposición ante los contenidos propuestos, al elaborarlos, a decuarlos y aplicarlos con el grupo escolar a su cargo; obteniendo resultados favorables. En este sentido, cabe señalar que encontraron ciertas dificultades para valorar las comunicaciones que se establecieron entre sus alumnos (como grupo), ya que en estos grados los alumnos no dominan los procesos de lecto-escritura, y tuvieron que entrevistarlos, uno por uno, para que no se influenciaran si lo hacían ante todo el grupo.

Por otra parte, la conducta que ejercieron, estos maestros, en el trabajo grupal del Taller, fue de colaboración y participación - activa; lo que manifestaron al proponer algunas variantes, en el desarrollo y evaluación de las técnicas de comunicación grupal (que se incluyeron como parte de la dinámica de este curso). Estas modificaciones versaron sobre la aplicabilidad de las técnicas y la forma de evaluarlas en el grupo escolar.

Las expectativas que tuvieron respecto al Taller fue el adquirir un cúmulo de conocimientos nuevos que pudieran aplicar, casi in mediatamente, con sus educandos. Por esta razón, encontraron interesantes las sugerencias metodológicas de comunicación en los grupos de aprendizaje, ya que el programa integrado de primero y segundo - grados, menciona el desarrollo de habilidades comunicativas y la in tegración del niño al medio ambiente social; de esta manera derivaron de las sugerencias algunos procedimientos para llevar a cabo es tas acciones.

Finalmente, la actitud que asumieron al enterarse que las evaluaciones del Taller, no serían mediante la aplicación de pruebas, fue de sorpresa, ya que están acostumbrados más a la medición de conocimientos, que a la evaluación de todo el proceso educativo.

Por lo que respecta a la elaboración de reportes de las actividades realizadas con su grupo escolar, fueron desarrollados; aunque estos denotaban la falta de conocimientos en las técnicas de investigación del campo educativo y la inadecuada estructuración de los aspectos que se mencionaban, en la presentación de resultados.

3.3.1.2. Docentes que atienden el segundo ciclo (3° y 4°)

El total de maestros de estos grados fue de 86 y corresponden a un 34 % de la muestra experimentada.

En estos grados, prácticamente, los profesores no elaboran un plan de clase diario, sino que lo hacen semanal o mensualmente, después de que ya realizaron las actividades; ya que no lo consideran necesario, porque pueden 'trabajar sobre la marcha', como ellos dicen.

La disposición que mantuvieron estos docentes, ante los contenidos del curso, fue de obligatoriedad, ya que en muchos de los casos, existió presión de las autoridades, para que asistieran al taller, y por esto hubo poca iniciativa y espontaneidad para la adecuación y aplicación de los conocimientos, con el grupo escolar. En este sentido, solamente un 40% aprox. de los 86 asistentes, llevaron a cabo las actividades con sus alumnos, y al ejercitar algunos modos comunicacionales, lograron aprendizajes tendientes a ser significativos, en los escolares; pero el 60% restante, ni siquiera intentó modificar sus técnicas de enseñanza, y emplear otros recursos didácticos, como el trabajo en equipos; ya que aducían que esto sólo propiciaba la flojera de algunos alumnos y la excesiva carga de trabajo en otros. Asimismo, consideraron que un grupo, no requería de ningún elemento motivador, para constituirse como tal, sino que sólo es necesario que se encuentren juntas las personas, para que -

el hecho exista.

Por otra parte, cuando este 60% de docentes se integraban en equipos, para realizar las actividades propuestas, se comportaban de manera rebelde o permanecían indiferentes y pasivos; porque consideraban que su sola presencia en el salón, garantizaba la obtención de la constancia, que era lo único que les interesaba del curso --- (por los motivos que se exponen en la introducción).

De esta manera se puede asegurar que sus expectativas, en cuanto a los aprendizajes que pudieran adquirir, durante el Taller, -- eran prácticamente nulas, ya que sólo les interesaba la puntuación-escalafonaria del mismo.

En lo que respecta a las evaluaciones, estos docentes lo aceptaron de buen modo, ya que ésto les permitía dedicarle al Taller sólo el tiempo que duraran las sesiones directas, porque como se mencionó, anteriormente, sólo un 40% realizó las actividades con el -- grupo escolar que atendía, de las que obtuvieron resultados favorables, según los reportes semanales que entreguen, aunque también estos últimos, tenían características muy similares a los entregados por los maestros del primer ciclo.

3.3.1.3. Docentes que atienden el tercer ciclo (5° y 6°)

El total de maestros de este ciclo fue de 61, lo que corresponde a un 24% de la muestra experimentada.

Los profesores de este ciclo tampoco tienen por costumbre preparar un plan de clase, porque lo consideran inútil y una pérdida de tiempo, ya que no lo utilizan en sus sesiones escolares, pues se basan en el programa propuesto, sin utilizar ningún recurso didáctico, además del pizarrón. Lo anterior resulta incongruente, en vista de que están obligados a cubrir el programa de estudios del grado que imparten; y sin una planeación de las actividades, de hecho, no logran concluirlo.

Entre los docentes de estos grados existió mucho resistencia al cambio, lo que ocasionó una predisposición negativa, ante los --

contenidos propuestos, sobre todo en las innovaciones metodológicas.

Por otra parte, la sugerencia de organizar equipos de trabajo, para que sus alumnos elaboraran los conocimientos, la consideraron inoperante, y se negaron a reconocer que existen procedimientos pedagógicos para aprovechar las técnicas de dinámica de grupos, en el aprendizaje, pues alrededor de un 80% de los 61, están convencidos de que el profesor es el único portavoz de la información académica, en la escuela.

Del mismo modo que los docentes del ciclo anterior, estos maestros asisten a los cursos de actualización para obtener una constancia, y no porque tengan expectativas de nuevos aprendizajes.

Finalmente, la actitud que asumieron ante las evaluaciones fue de indiferencia, de tal manera que no estudiaron los contenidos del material de apoyo al Taller, y sólo un 30% aproximado realizó las actividades con el grupo escolar que atienden, entregando los consabidos reportes semanales.

3.3.1.4. Docentes sin grupo escolar a su cargo.

Estos maestros llamados 'de escritorio', cubrieron el requisito de asistencia pero no participaron activamente en el Taller. Del total de los maestros-alumnos, representaron un 5% (lo que corresponde a 11). Se les llama profesores 'de escritorio', porque son maestros de primaria adscritos a oficinas federales, sin desempeñar funciones docentes. Su interés de asistir a cursos de actualización, obedecía a obtener una constancia, para incrementar su puntuación escalafonaria.

Para concluir este apartado, cabe señalar que la negligencia de los profesores de los dos últimos ciclos no es fortuita, pues en entrevistas con algunas docentes se dejó entrever que, los directores de las escuelas, al asignar grados a los maestros, tienen como criterio conceder los grados más avanzados a profesores con mayor antigüedad, para que 'trabajen menos', porque consideran que mientras más grandes son los alumnos, el trabajo que se desarrolla es menor, (pero

esto no implica que deleguen parte de la responsabilidad en los alumnos, para que estos últimos elaboren sus conocimientos, con más participación); pues el trabajar menos constituye no planear las sesiones escolares con antelación y conservar la verticalidad y uniteralidad del proceso educativo.

3.3.2. Interpretación de Resultados.

HIPOTESIS.

La comunicación en los grupos de aprendizaje permite:

- Realizar el ciclo docente más dinámico que en la enseñanza tradicional;
- Desarrollar las relaciones escolares, a través de la interacción de los alumnos, en los modos interpersonales y grupales de la comunicación, al mismo tiempo que se elaboran las unidades de estudio;
- Fomentar el nivel crítico en los educandos, a través de la discusión de los conocimientos, que provoca el razonamiento, en lugar de la memorización de éstos;
- Estimular el aprendizaje de los alumnos al investigar, ilustrar, comentar y exponer los conocimientos propuestos;
- Educar la captación que tiene el alumno del entorno informativo, para que se transforme de receptor pasivo, a perceptor discriminativo de la comunicación colectiva y
- Crear un ambiente propicio para el desarrollo de las relaciones interpersonales entre los miembros de la escuela.

Antes de iniciar estas consideraciones es pertinente aclarar -- que los resultados favorables sólo atañen a los maestros-alumnos -- que participaron activamente, y que realizaron las acciones completas, incluyendo las del grupo escolar que atienden.

Con base en los resultados de las experimentaciones mencionadas,

se puede decir que, efectivamente, el romper con la estructura, que señala la didáctica tradicional y volverla participativa, donde la responsabilidad educativa no sólo recaiga en el docente, sino, por el contrario, sea compartida con los alumnos, significa volver el proceso de enseñanza-aprendizaje, un ciclo en el que se educan, igualmente, los alumnos y el coordinador docentes.

La función del profesor, en este sentido, se enriquece, ya que puede atender a los alumnos, hasta de una manera más personal, y éstos consiguen identificarse con las tareas señaladas, porque son responsables de su propio aprendizaje; ya que en las evaluaciones finales, los profesores que participaron activamente en el Taller coincidieron en que las sesiones fueron muy dinámicas, a pesar de que algunas se prolongaron más de lo planeado, y en algunos casos tuvieron cierta dificultad para decodificar determinada información del material de apoyo, que resultó un tanto compleja.

Por lo que respecta al desarrollo de las relaciones escolares; los que realizaron actividades con el grupo, se sintieron bastante satisfechos, tanto por ellos mismos, como por sus alumnos, por que consideraron que el establecer comunicaciones dialógicas y grupales, les daba oportunidad de manifestar el sentir del grupo, y a cada uno; así como la puesta en común de los conocimientos y dudas que surgieran en el proceso. De esta manera pudieron comprenderse mejor, 'limar' asperezas entre ellos mismos y trabajar conjuntamente, no en competencia, por la tarea educativa que tienen determinada.

Asimismo, estos docentes, concluyeron que tenía más valor la calidad de los conocimientos que la cantidad, tanto en el Taller como en su grupo escolar, pues el elaborar un conocimiento de esta manera les permitía llevarlo a un nivel de abstracción más profundo, en el razonamiento, y con ello trasladarlo a la práctica más eficientemente; porque en todas las acciones se fomentó el razonamiento, mediante la discusión, el análisis y síntesis de los objetos cognoscitivos, y no la memorización de los temas propuestos; ya que la situación docente en México, se olvida de estos aspectos, al limitarse a enseñar, al educando a leer, pero no a razonar; a hablar, pero no a dialogar;

a oír, pero no a escuchar; la historia anecdótica de México, pero no la comprensión de la formación social mexicana; el silencio y la pasividad ante los símbolos patrios, pero no la conciencia de identidad nacional, etc.

Las investigaciones de campo que realizaron, estos docentes, fueron sobre el perfil del grupo escolar. Esta acción consistió en indagar el nivel socioeconómico y cultural del ámbito familiar y social en que se desolvían sus educandos; los resultados los condujo a determinar las características más generales de la comunidad en que laboran; para establecer el tipo de recursos didácticos que utilizarían en sus clases, así como el trato que tenían que darle a sus alumnos.

En cuanto a los recursos didácticos diseñados en el Taller, estos docentes, participaron y colaboraron entre sí, aunque el trabajo era individual.

Sin embargo, respecto al reaprovechamiento de los mensajes de comunicación colectiva, en la enseñanza, esto es los impresos, prefirieron comprar las imágenes, en láminas o monografías, porque consideraron que invertían demasiado tiempo al buscarlas en periódicos o revistas. No obstante, finalmente concluyeron que era una buena idea aprovechar estos mensajes impresos, siempre y cuando les correspondiera a los alumnos elaborar los recursos con estos elementos.

Por otra parte, conforme a la educación del entorno informativo, estos profesores sí tomaron conciencia de la importancia de esta acción; pero no pudieron sistematizarla del todo, en su tarea educativa; debido a que es mayor la influencia que ejercen los mensajes colectivos en el alumno, que la capacidad de alcance y credibilidad -- que tienen ellos como docentes en su grupo; ya que para consolidar esta actividad, tendrían que empezar por educar el entorno familiar y social de sus educandos, lo que resulta sumamente difícil (si no imposible), pues los padres de familia participan muy poco, por la estructura de las instituciones escolares, que no lo fomentan y porque no todos los maestros pertenecían a la misma escuela; lo que impidió la puesta en común entre los miembros de un mismo ámbito escolar.

Este último aspecto concierne a la sexta hipótesis mencionada, y como es de esperarse, no se alcanzó, pues no fue factible reunir, en ningún momento, a todos los docentes de la misma escuela; empero, puedo afirmar, que en base a las relaciones interpersonales, los grupos que atendí, en estas experimentaciones, lograron constituirse como tales, al pasar por las tres fases ya descritas (pretarea, tarea y proyecto); porque aunque el Taller no fue del interés de la mayo--ría, los que permanecieron activos, de una u otra forma se integra--ron, aunque algunos de ellos, sólo desearan obtener la constancia.

La constitución de estos grupos fue una realidad, sin embargo - esto no implica que el grupo siga trabajando conjuntamente, así como tampoco puedo asegurar que la dinámica practicada entonces, con los grupos escolares que atendían, se siga verificando, ya que para - saberlo tendrían que efectuar un estudio de seguimiento, que resultaa muy costoso y arduo, pues la institución que patrocinó esta experiencia, no acostumbrada llevar a cabo este tipo de investigaciones, posteriores a un evento.

Asimismo, puedo afirmar que la comunicación alternativa es una tarea que rebasa la potencialidad que puede tener la docencia; por--que en ella interviene no sólo el ámbito escolar donde se desenvuel--ve el individuo, sino también su entorno social y familiar (fuera de la institución escolar), que resulta más poderoso e influenciador, - en las historias personales de cada uno de los miembros de una escuela.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS.

- 1) INVESTIGACION: Mejoramiento de los Servicios de Actualización Dirigidos al Magisterio en Activo; DGCMPPM-SEP; México, 1982.
- 2) PADILLA, Ramón; Hacia una pedagogía del Lenguaje Total; Ed Paulinas; Bogotá, - 1973; p.p. 46-47.
- 3) PICHON-RIVIERE, Enrique; El Proceso Grupal: del psicoanálisis a la psicología social; Ed. Nueva Visión; México, 1983; p.p. 18-19.
- 4) ARREDONDO, URIBE y WEST; Notas para un Modelo de Docencia; Rev. Perfiles Educativos No. 3; CISE-UNAM; p.11.
- 5) FREIRE, Paulo; La Educación como práctica de la libertad; Ed. Siglo XXI; México, 1978; p.85.
- 6) REYES HEROLES, Jesús; Educar para construir una sociedad mejor; Ed. SEP; México, 1984; p.19.
- 7) GAMEZ JIMENEZ, Luis; Tecnología Educativa I; Ed. Galpes; México, 1977; p.29.
- 8) REYES HEROLES, Jesús...Op. Cit. p.83.
- 9) DURKHEIM, Emile; Op.Cit. en las Dimensiones sociales de la educación; antología preparada por María de Ibarrola; Ed. El Caballito-SEP; México, 1985; p.p. 17 - 30.
- 10) VARGAS MONTOYA, Samuel; Historia de las Doctrinas Filosóficas; Ed. Porrúa; -- México, 1972; p.248.
- 11) VARIOS AUTORES: La Filosofía; Ed. El Mensajero; Bilbao, 1974; p.188.
- 12) IBID. p.445.
- 13) IBID. p. 447.
- 14) MAYER, Frederick; Pedagogía Comparada; Ed. Pax; México. 1967; p.165.
- 15) PEREDA, Carlos; Utopías Logico-metodológicas; ponencia presentada en el 2° Coloquio Nacional de Filosofía en Monterrey en 1977; ENEP-ACATLAN-UNAM; México, 1983; p.169.
- 16) IBID.
- 17) VARIOS AUTORES; La Filosofía...Op. Cit. p. 445.
- 18) IBID.
- 19) VARIOS AUTORES; Tecnología Educativa y Curriculum; Manuel de Trabajo; OEA, -- 1975; p.7.

- 20) DIAZ BARRIGA, Angel; Ensayos sobre la problemática curricular; Ed. Trillas;- México, 1984; p.12;
- 21) ZEA, Leopoldo; El Positivismo y la circunstancia mexicana ; lecturas mexicanas No.81 ; Ed. Fondo de Cultura Económica-SEP; México, 1985; p.106.
- 22) MANCISIDOR, José; Historia de la Revolución Mexicana; Editores Mexicanos Unidos, S.A.; México, 1973; p.43.
- 23) IBID. p.36.
- 24) ZEA, Leopoldo;... Op. Cit. p.p. 30-33.
- 25) Ribera Borbon, Carlos; El Gasto Público del Gobierno Federal Mexicano, a través de la SEP; México, 1974; p.29.
- 26) RABY, David L.; Educación y Revolución Social en México; Colección SEP-setentas No. 141; México, 1974; p.p. 37-38.
- 27) IBID. p.p. 38-41
- 28) IBID. p.45.
- 29) IBID. p.63.
- 30) IBID p.62.
- 31) VARIOS AUTORES; México y la Cultura; Ed. SEP; México, 1961; p.p. 782-783.
- 32) GRAMSCI, Antonio;... Op. Cit. p. 42.
- 33) EZPELETA y ROCKWELL; Escuelas y Clases Subalternas; Cuadernos Politicos N°37 Ed. Era; México, Jul.-Sept., 1983; p. 42.
- 34) MAYER, Frederick;... Op. Cit. p.p.69-70.
- 35) FREIRE, Paulo; La Educación.... Op. Cit. p. 88.
- 36) GRAMSCI, Antonio;... Op. Cit. p.42.
- 37) GIRCUX, Henry; Más allá de la teoría de la correspondencia; Op. Cit. En la Nueva Sociología de la Educación; Antología preparada por Patricia de Leonardo; Ed. El Caballito-SEP; México, 1986; p. 23.
- 38) IBID. p.38.
- 39) KRAPIVIN, V., ¿Qué es el materialismo dialéctico?; Ed. Progreso; Moscú, 1983; p. 223.
- 40) GUTIEREZ, Francisco; Pedagogía de la Comunicación; Ed. humanitas; Buenos Aires, 1975; p. 52.

- 41) GUTIERREZ, Francisco; Educación Participatoria; Op.Cit. en Diálogo e Interacción en el Proceso Educativo; antología preparada por Alicia Molina; Ed. ET Caballito-SEP; México, 1986; p.115.
- 42) FREIRE, Paulo; Pedagogía del Oprimido; Ed. Siglo XXI; México, 1973; p.99.
- 43) FREIRE, Paulo; La Educación...Op.Cit. p.85..
- 44) GUTIERREZ, Francisco; Educación Participatoria...Op.Cit. p. 113.
- 45) KRAPIVIN, V.; ...Op.Cit. p.223.
- 46) FREIRE Paulo; Pedagogía...Op.Cit. p.101.
- 47) HELLER, Agnes; Sociología de la Vida Cotidiana; Ed. Península; Barcelona,1977; p.317.
- 48) IBID. p.319.
- 49) IBID. p.322.
- 50) KATZ, DORIA y COSTA LIMA; Diccionario Básico de la Comunicación; Ed.Nueva Imagen; México, 1980; p.172.
- 51) HELLER, Agnes;...Op.Cit. p.329.
- 52) IBID.
- 53) IBID. p.356.
- 54) IBID. p.360.
- 55) KRAPIVIN, V.;...Op.Cit. p.196.
- 56) IBID. p.207.
- 57) IBID. p.208.
- 58) IBID. p.214.
- 59) IBID. p.222.
- 60) IBID. p.237.
- 61) IBID. p.233.
- 62) CAMPOS, Luis; Código para una educación liberadora; Ed.Paulinas; Bogotá,1973; p.46.
- 63) RANGEL H., Mónica; Comunicación Oral; Ed. Trillas; México, 1979; p.26
- 64) AMADO y GUITTET; La Comunicación en los Grupos; Ed. El Ateneo; Argentina, 1978; p.73.

- 65) MELENDES CRESPO, Ana; La Educación y la Comunicación en México; Perfiles Educativos N° 5; CISE-UNAM; México, 1973; p.7.
- 66) SANTOYO, Rafael; Algunas reflexiones sobre la coordinación de grupos de aprendizaje; Perfiles Educativos N° 11; CISE-UNAM; México, 1981; p.p.4-5.
- 67) ZARZAR CHARUR, Carlos; La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo; Perfiles Educativos N° 9 ; CISE-UNAM; México, 1980; p.19.
- 68) VARIOS AUTORES; Curso de Dinámica de Grupos; DGCMPPM-SEP; México, 1978; p. 17.
- 69) IBID. p.p.22-23.
- 70) ZARZAR CHARUR, Carlos;...Op.Cit. p.24.
- 71) IBID. p.25.
- 72) AGUIRRE, ARREDONDO y PEREZ; Manual de Didáctica General; Ed. EDICOL-ANUIES; México, 1975; p.31.
- 73) PICHON RIVIERE, Enrique;...Op.Cit. p.19.
- 74) ZARZAR CHARUR, Carlos;...Op.Cit. p.25.
- 75) IBID. p.29.
- 76) DANILOV, M.; El Proceso de Enseñanza en la Escuela; Colección Pedagógica; Ed. Grijalvo; México, 1977; p.56.
- 77) IBID. p.57.
- 78) SANTOYO, Rafael;...Op.Cit. p.12.
- 79) IBID.
- 80) IBID. p.14.
- 81) IBID.
- 82) PRIETO CASTILLO, Daniel; Educando a través de la palabra; Perfiles Educativos N° 1; CISE-UNAM; México, 1983; p.p.47-52.
- 83) IBID.
- 84) SANTOYO, Rafael;...Op.Cit. p.17.
- 85) GUTIERREZ, Francisco; Pedagogía del Lenguaje Total; Ed. Humanitas; Argentina, 1982; p.30.
- 86) IBID.
- 87) FREIRE, Paulo; Pedagogía...Op.Cit. p.101.

- 88) PRIETO CASTILLO, Daniel; Discurso Autoritario y Comunicación Alternativa; Ed. EDICOL; México, 1983; p.63
- 89) GUTIERREZ, Francisco; Pedagogía del Lenguaje...Op.Cit.49.
- 90) PRIETO CASTILLO, Daniel; Discurso...Op.Cit. p.p.61-62.
- 91) IBID. p.63.
- 92) CHEHAYBAR y KURI, Edith; Técnicas para el Aprendizaje Grupal (grupos numerosos); Ed. CISE-UNAM; México, 1983; p.p.7-9.

BIBLIOGRAFIA

- AMADO y GUITTET La Comunicación en los Grupos; Ed. El Ateneo; Buenos Aire, 1978.
- ARREDONDO, URIBE y WEST Notas para un Modelo de Docencia; Perfiles Educativos No. 3; CISE-UNAM, México, 1979.
- BLEGER, José Temas de Psicología; Ed. Nueva Visión; Buenos Aire, 1977.
- CAMPOS MARTINEZ, Luis Código para una Educación Liberadora; Ed. Paulinas; Bogotá 1973.
- FREIRE, Paulo ¿Extensión o Comunicación?; Ed. Siglo XXI; México, 1979.
La Educación como Práctica de la Libertad; Ed. Siglo XXI; México 1978.
Pedagogía del Oprimido; Ed. Siglo XXI; México, 1973.
- GAMEZ JIMENEZ, Luis. Tecnología Educativa I; Ed. Galpes; México 1977.
- GLAZMAN, Raquel Docencia entre el Autoritarismo y la Igualdad; antología; Ed. El Caballito SEP; México, 1986.
- GUTIERREZ, Francisco Pedagogía de la Comunicación; Ed. Humanitas; Buenos Aires, 1975.
Pedagogía del Lenguaje Total; Ed. Humanitas; Argentina, 1982.
- HELLER, Agnes Sociología de la Vida Cotidiana; Ed. Península, Barcelona, 1977.
- IBARROLA, Maria de Las Dimensiones Sociales de la Educación; antología; Ed. El Caballito-SEP; México, 1985.
- KRAPIVIN, V. ¿Qué es el Materialismo Dialéctico?; Ed. Progreso; Moscú, 1985.
- LEONARDO, Patricia de La Nueva Sociología de la Educación; Antología; Ed. El Caballito-SEP; México, 1986.

- MANCISIDOR, José Historia de la Revolución Mexicana; - Editores Mexicanos Unidos, S.A.; México, 1973.
- MAYER, Frederick Pedagogía Comparada; Ed. Pax, México, 1967.
- MOLINA, Alicia Diálogo e Interacción en el Proceso - Pedagógico; antología; Ed. El Caballito SEP; México, 1986.
- PADILLA, Ramón Hacia una Pedagogía Latinoamericana - del Lenguaje Total; Ed. Paulinas, Bogotá, 1973.
- PICHON-RIVIERE, Enrique El Proceso Grupal: del psicoanálisis - a la psicología social; ED. Nueva Visión; México, 1983.
- PRIETO CASTILLO, Daniel Discurso Autoritario y Comunicación Alternativa; Ed. Edicol; México, 1983
- RABY, David L. Educación y Revolución Social en México; Colec. SEP-setentas No. 141; México, 1974.
- REYES HEROLES, Jesús Educar para Contruir una Sociedad Mejor; Ed. SEP; México 1984.
- SANTOYO, Rafael Algunas reflexiones sobre el Aprendizaje Grupal; Perfiles Educativos No. 11 CISE-UNAM; México 1981.
- VARGAS MONTOYA, Samuel Historia de las Doctrinas Filosóficas; Ed. Porrúa; México, 1972.
- VARIOS AUTORES La Filosofía; Ed. El Mensajero; Bilbao 1972.
- VARIOS AUTORES Introducción a la Epistemología; antología de textos; ENEP-ACATLAN-UNAM; México, 1983.
- VARIOS AUTORES Historia de la Educación Pública en México; Ed. Fondo de Cultura Económica; México, 1981.
- VARIOS AUTORES Tecnología educativa y Currículum; Manual de Trabajo; OEA, 1975.

ZARZAR CHARUR, Carlos

La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo; Perfiles Educativos No. 9, CISE-UNAM, 1980.

Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal; Perfiles Educativos No. 17 -- CISE-UNAM, 1982.

ZEA, Leopoldo

El Positivismo y la Circunstancia Mexicana; Lecturas Mexicanas No. 81; Ed. Fondo de Cultura Económica-SEP; México 1985.

DOCUMENTOS

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
- Ley Federal de Educación.
- Manual de Organización de la D.G.C.M.P.M.
- Planes de Estudio para la formación de profesores de enseñanza básica y media básica.
- Programas de estudio de educación básica y media básica.
- Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988
- Reglamento Interno de la Secretaría de Educación Pública.

* Nota. Esta tesis se encuentra registrada en la Dirección General de Derechos de Autor.