

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**DIRECCIÓN DE DOCENCIA**

“ANÁLISIS DE LAS SEÑALES DIGITALES Y ANALÓGICAS AL INTERIOR DEL AULA: EL CASO DEL GRUPO 181, EN 8° SEMESTRE, EN LA MATERIA CREATIVIDAD EN LA INVESTIGACIÓN II, DEL CAMPO DE COMUNICACIÓN, CULTURA Y PROCESOS EDUCATIVOS DE LA LIC. EN PEDAGOGÍA, EN LA UPN”.

**T E S I N A**

**PARA OBTENER EL GRADO DE**

**LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A**

**MARIBEL ZAMORA RUÍZ**

**ASESOR: MTRO. DAVID MAGAÑA FIGUEROA**

**MÉXICO, D.F,**

**2006**

## **AGRADECIMIENTOS**

*Este trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo del Prof. David Magaña Figueroa, por lo que le estoy muy agradecida por su tiempo y paciencia para que se lograra terminar con éxito esta tesina.*

*De igual manera agradezco a los maestros y (as): Rangel Cárdenas Juan Carlos, Roa Lucio Elizabeth y Pérez Vázquez Laura Rebeca, por su colaboración y su apoyo.*

*Le agradezco mucho a la Prof. Ma. De Lourdes de Quevedo Orozco, por su apoyo y comprensión dejándome observar su clase y por darme siempre un aliento a seguir adelante con este trabajo.*

*Con todo cariño doy las gracias a mis padres Sabina Ruiz González y José Agustín Zamora Granados y a mis hermanos Yasvek Zamora Ruiz y Josué Zamora Ruiz, por alentarme a seguir superándome.*

*Gracias a mis amigas incondicionales Ma. Guadalupe Aldana Herrera y Eunice Galadriel Guzmán Nieves, por estar siempre cuando más las necesitaba.*

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	6
<b>CAPÍTULO I. EL SER HUMANO Y LA COMUNICACIÓN</b>	8
1.1 Aproximaciones al concepto ser humano	8
1.2 Aproximaciones al concepto de comunicación	10
1.3 Elementos de la comunicación	13
1.4 Tipos de comunicación	15
1.4.1 Comunicación interpersonal	15
1.4.2 Comunicación intergrupala	18
1.4.3 Comunicación global	20
<b>CAPÍTULO II. EDUCACIÓN: ELEMENTOS Y PROCESOS</b>	23
2.1 Aproximaciones al concepto de educación y sus elementos	23
2.2 Los tres Modelos de Educación	26
2.3 El Emirec	27
2.4 El proceso enseñanza-aprendizaje	28
2.4.1 Elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje	29
2.4.2 Que rol juegan los alumnos	29
2.4.3 Que rol juegan los maestros	30
2.4.4 Relación maestro-alumno	33
2.4.5 El trabajo en el aula	34
2.4.6 La cultura y su influencia en la educación	36
2.5 El ser humano, la comunicación y la educación	37
<b>CAPÍTULO III. LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UPN</b>	39
3.1 Antecedentes	39
3.2 La creación de la Universidad Pedagógica Nacional	39

3.2.1 Los principios de la UPN	42
3.2.2 Políticas de la UPN	43
3.3 La licenciatura en Pedagogía, sus inicios	43
3.3.1 El currículum de la licenciatura en Pedagogía de la UPN	45
3.3.2 Estructura del plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía	46
3.3.2.1 Objetivo General de la licenciatura	46
3.3.2.2 El plan de estudios	46
3.3.2.3 Asignaturas de la fase (Formación Inicial)	48
3.3.2.4 Asignaturas de la fase (Campos de Formación y Trabajo Profesional)	49
3.3.2.5 Los campos o áreas de formación de la fase (Concentración en Campo y/o Servicio Pedagógico.	50
3.3.2.6 Los campos en el área de Docencia	50
3.3.2.7 Los campos en el área de Proyectos Educativos	53
3.3.2.8 Los campos en el área de Orientación Educativa	54
3.3.2.9 Los campos en el área de Currículum	54
3.3.2.10 Los campos en el área de Comunicación	54
3.3.2.11 La opción de campo de Comunicación, Cultura y Procesos Educativos	56
3.3.2.11.1 Objetivo General	56
3.3.2.11.2 Objetivos Particulares	56
3.3.2.11.3 Mapa curricular del campo	57
3.3.2.11.4 Descripción	58

## **CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN INTERPERSONAL E INTERGRUPAL DEL GRUPO 181 EN LA MATERIA CREATIVIDAD EN LA INVESTIGACIÓN II.**

4.1 Justificación	59
4.2 Objetivos de la Investigación.	60
4.3 Programa	60
4.4 Metodología	63
4.4.1 El paradigma estructural-expresivo, su objeto de estudio: la personalidad	65
4.4.2 El paradigma formal-transaccional, su objeto de estudio: la forma del contenido de las comunicaciones	65
4.4.3 El paradigma de relación-sistémico, su objeto de estudio: la relación.	66
4.4.3.1 Las formas de la interacción	66
4.4.3.2. La metodología de análisis, (la observación global y la reconstrucción del sistema)	68
4.4.4 El paradigma fenomenológico y praxeológico, su objeto de estudio:	

los significados subjetivos y el mundo vivido	68
4.4.4.1 La metodología de análisis	69
4.4.4.2 El método de comprensión	69
4.5 Los sujetos de observación del grupo 181, del campo: Comunicación, Cultura y Procesos Educativos	71
4.5.1 Cualidades y aptitudes de las alumnas del grupo 181, del campo: Comunicación, Cultura y Procesos Educativos.	72
4.6 Primera sesión del día 04-02-04	77
4.7 Segunda sesión del día 11-02-04 Organización del curso-taller	83
4.8 Final de la tercera sesión el día 14-05-04	88
4.8.1 Materiales Didácticos de las alumnas	90
4.9 Cuarta sesión del día 26-05-04 dinámica “Sombreros y zapatos”	91
4.10 Quinta sesión del 11-06-04 Autoevaluaciones	95
<b>CONCLUSIONES</b>	100
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	103

## INTRODUCCIÓN

La investigación aquí expuesta surge porque a lo largo de mi trayectoria académica en la UPN, en la carrera de Pedagogía, observé que no hay alguna materia que nos aproxime de manera directa y relevante a las relaciones interpersonales e intergrupales en el aula; por lo que durante toda nuestra trayectoria universitaria no contamos con las herramientas apropiadas para contribuir a mejorar nuestro proceso comunicativo-educativo.

De acuerdo con lo anterior, el objetivo principal de esta tesina es analizar las señales digitales (palabras comprensibles a partir de un código determinado) y las señales analógicas (gestos, posturas del paralenguaje verbal o gestual, que no remiten a códigos concretos), mediante la interacción interpersonal e intergrupala en el grupo 181 en 8° semestre, en la materia *Creatividad en la Investigación II*, del campo de Comunicación, Cultura y Procesos Educativos, de la licenciatura en Pedagogía de la UPN, con la finalidad de investigar de que manera las alumnas enriquecen o limitan el proceso comunicativo-educativo.

Lo anterior a partir de investigar: ¿Cómo influyeron las señales digitales y analógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿De qué manera contribuían al proceso educativo?, ¿Cómo fue su interacción educativa?, ¿Cómo se llevó a cabo?, ¿Cómo se discutió?, ¿Cómo se interpretó?, ¿Cómo se aproximaban y cómo no?, ¿Verdaderamente se buscaba un bienestar colectivo por parte de las alumnas o prevalecía el interés personal?, etcétera.

Para lograr el objetivo el trabajo se dividió de la siguiente manera: En el primer capítulo se hace una recopilación textual de varios autores preocupados por definir al ser humano desde los contextos: comunicativos, socio-político y económico desde diversas perspectivas a partir de: Freud, Jung, Fromm, Lacan, Malinowski, Austín, Lasswell, presentando enfoques que permiten aproximarnos al conocimiento del ser humano.

En el segundo capítulo incursionamos al concepto de educación y a los elementos que influyen en el proceso enseñanza-aprendizaje, citando autores como: Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Fröebel, Montessori, entre otros,

cuyos significados constituyen referentes permanentes a lo largo de esta investigación. Como cierre, de este capítulo retomo la trilogía *ser humano-comunicación-educación*, de la cual anotamos que la educación es un proceso en el que el ser humano es primordialmente un ser social y tiene la responsabilidad de asumirla buscando beneficios colectivos.

En el tercer capítulo expongo los antecedentes sobre la licenciatura en Pedagogía de la UPN, con el fin de ubicar como surgió, sus principios, políticas, currículo, plan y programa, objetivos, campos o áreas de formación, con la finalidad de llegar al punto que nos interesa en esta investigación que es la opción del campo: Comunicación, Cultura y Procesos Educativos, que es el contexto en donde se observará y se realizará el análisis de las interacciones.

En el cuarto capítulo expongo inicialmente la parte descriptiva de la investigación, citando los objetivos para realizar esta investigación, la metodología del trabajo y las herramientas, usando principalmente los paradigmas de Alex Mucchielli como son el paradigma relación-sistémico que trata de ubicar el contexto en donde se dan dichas relaciones interpersonales e intergrupales como fenómenos psicológicos y el paradigma fenomenológico y praxeológico que trata de explicar el sentido que tiene para nosotros el mundo objetivo de las realidades en la experiencia, con las que se llevó a cabo las relatorias seleccionando, interpretando y analizando cinco sesiones de las que una vez identificando elementos diversos determine fijar mi atención en los siguientes puntos:

Seleccioné la primera sesión del día 04-02-04 ya que permitía retomar luego del receso vacacional las primeras interacciones interpersonales e intergrupales de las alumnas, la segunda sesión del día 11-02-04 para observar sus reacciones a partir del establecimiento de los objetivos educativos y la metodología del curso, como tercera, el cierre de la sesión del día 14-05-04 ya que en ésta se dieron las bases para desarrollar la dinámica “sombrosos y zapatos”, como cuarta sesión, la correspondiente al día 26-05-04 analizando la interacción que surgió mediante la aplicación de la dinámica “sombrosos y zapatos”, como quinta y última sesión el día 11-06-04 analizando el cierre del curso que consistió en observar la autoevaluación del curso y de las alumnas.

## CAPÍTULO I: EL SER HUMANO Y LA COMUNICACIÓN

### 1.1 Aproximaciones al concepto *ser humano*.

Para la elaboración de esta investigación sobre la observación de la comunicación interpersonal e intergrupal en el aula me parece importante rescatar la concepción de ser humano, aproximándonos a diversos autores que han abordado el tema.

Para Freud el ser humano “es cualitativamente diferente de los animales como consecuencia de la producción realizada por aquél, y que da lugar a un orden nuevo y diferente del natural; es decir, se refiere a la cultura. El término ‘cultura’ designa la suma de producciones e instituciones que distancian nuestra vida de la de nuestros antecesores animales y que sirven a dos fines: proteger al hombre de la naturaleza y regular las relaciones de los hombres entre sí”.<sup>1</sup>

Jung señala que “jamás alcanzaremos nuestra totalidad si no asumimos las oscuridades que hay en nosotros, pues no hay cuerpo que, en su totalidad, no proyecte una sombra, y esto no en virtud de ciertos motivos razonables, sino porque siempre ha sido así y así es el mundo. El hombre... no es bueno; a pesar de todo lo que se quiera pretender, no lo es, y más vale, pues, tener conciencia de ello y preguntarse cómo incorporar de forma sensata este aspecto de la naturaleza humana a su todo”.<sup>2</sup>

Para Fromm “el ser humano, entonces, al estar y permanecer ligado con la naturaleza, a la vez que luchar permanentemente por diferenciarse de ella, está terminando de constituirse, valiéndose para ello del uso de la razón y sobreponiéndose a las limitaciones físico materiales que dicha condición le impone, se establece como sujeto histórico, como ser social, como ser psicológico y agente de cambio, de transformación, a partir de una serie de condiciones en las que él mismo participa”.<sup>3</sup>

Lacan dice que “desde antes de su nacimiento el ser humano se encuentra tomando en el orden simbólico. Alienación primordial, ya que no hay sujeto sino

---

<sup>1</sup> MONDRAGON, Carlos, “*Concepciones de ser humano*”, Paidós, México, D.F., 2002, p. 255.

<sup>2</sup> *Ibidem*. p. 123.

<sup>3</sup> *Ibidem*. p. 150.



como efecto del discurso del otro, lugar de los significantes; hombre o mujer, se constituye no sólo por la vida biológica, sino en la medida en que ésta exista en el lenguaje”.<sup>4</sup>

Maslow considera al ser humano como “una persona que busca, elige y decide. Pero las búsquedas, las elecciones y las decisiones son cuestiones que implican el grado de desarrollo personal medido en la sabiduría, la eficiencia y la eficacia. En la búsqueda se encuentran dos tipos de valores: de supervivencia y de desarrollo; es decir, el ser humano es una totalidad orgánica que se auto realiza y crece espiritualmente, contraponiéndose a la dualidad espíritu-cuerpo defendida por la filosofía cartesiana”.<sup>5</sup>

Para Skinner la persona “es ante todo un organismo, miembro de una especie y una subespecie que posee una dotación genética con ciertas características anatómicas y fisiológicas que son el producto de las contingencias de supervivencia a las cuales se ha expuesto la especie en el proceso de la evolución. El organismo se convierte en persona en la medida en que adquiere un repertorio de comportamiento bajo las contingencias de refuerzo a las cuales se expone durante su vida”.<sup>6</sup>

Prieto nos señala que “no solo somos un ego material, o dicho de otro modo, un cuerpo, sino, que también tenemos poder sobre éste, y tal poder se llama voluntad, la cual hace que nos demos cuenta de que somos seres pensantes, y conscientes de que estamos vivos (...). El hombre no es sólo una entidad productiva, sino alguien con necesidad de recogerse en sí mismo, de contemplación, alguien, en fin, que no puede ser dominado, avasallado, por la labor”.<sup>7</sup>

Para Emmanuel Kant “el ser humano necesita educarse, debe recibir instrucción y disciplinarse para enfrentar las presiones del ambiente, los animales

---

<sup>4</sup> Ibídem. p. 181.

<sup>5</sup> Ibídem. p. 190.

<sup>6</sup> Ibídem. p. 90

<sup>7</sup> PRIETO, Francisco, *“La comunicación interpersonal”*, Coyoacán, S.A. de C.V., México, D.F., 2001, p. 110.

no lo requieren ya que se defienden por instinto. De esta manera, encontramos que la *instrucción* es la idea central del esquema general del proceso educativo”.<sup>8</sup>

Rogers concluye que: “el ser humano tiende hacia el desarrollo, la diferenciación, las relaciones cooperativas, el movimiento que va de la dependencia a la independencia, así como a la armonización de sus impulsos en un complejo y cambiante patrón de autorregulación”.<sup>9</sup>

Para finalizar este apartado, me gustaría compartir mi propia aproximación de ideas sobre ser humano, no sin antes subrayar que los diversos investigadores nos dejaron un legado muy particular sobre la conceptualización del ser humano, pero es interesante señalar que se encasillaron en su propia perspectiva, influenciados por el contexto en el que interactuaban, por lo tanto, creo que el ser humano no se puede conceptuar del todo, porque como sabemos en cada segundo estamos en constante transformación, siendo cada uno irrepetible, único, diferente y con un modo distinto de percibir el mundo que nos rodea, con el propósito de encontrar sentido a nuestra propia existencia.

## **1.2. Aproximaciones al concepto de comunicación.**

En el mundo contemporáneo pareciera una tendencia generalizada el hecho de que la comunicación se distorsione ya que la gente sólo parece capaz de comunicarse mediante el intercambio de dinero y de bienes materiales, siguiendo un modelo hegemónico.

Al respecto Malinowski dice que “la comunicación es el proceso social primario y por consiguiente, crea el mundo en el que ocurre. Decir algo no es simplemente describirlo, sino hacer algo”.<sup>10</sup>

Austin señala que la comunicación es “un proceso de acción, y que una de las categorías de los actos de lenguaje es la ‘realización’; es decir, los eventos u

---

<sup>8</sup> HEINRICH, Kanz, “Kant y la Pedagogía”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, No. 3, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, Paris, 1993, 837-854.

<sup>9</sup> MONDRAGON, Carlos, “*Concepciones de ser humano*”, Paidós, México, D.F., 2002, p. 255

<sup>10</sup> FERNÁNDEZ, Collado Carlos, “*La comunicación humana en el mundo contemporáneo*”, Mc. Graw -Hill, México,, D.F., 2001, p. 411.

objetos llegan a ser si han sido dichos o, de acuerdo con esta categoría, realizados”.<sup>11</sup>

Otro autor que comparte esta perspectiva es Lasswell quien define a la comunicación cómo: “el acto intencional de una persona de dirigir un mensaje a otra”.<sup>12</sup>

Como señala Macbride “entre las naciones, la comunicación ha llegado a reflejar los estilos de vida, los valores y los modelos de unos cuantos de los países más avanzados, y ciertos patrones de consumo y desarrollo se han difundido al resto del mundo.

Es conveniente matizar los conceptos: la información se considera, básicamente, como los mensajes codificados o las señales que se transmiten en una dirección, de una fuente a un receptor. Mientras que la comunicación correspondería más bien a la complejidad del fenómeno de diversos intercambios a través de signos y símbolos, entre individuos o comunidades”.<sup>13</sup>

Este concepto de comunicación, y otros que manejan la misma perspectiva, serán básicos para la elaboración de esta tesis, los cuales se desarrollarán a continuación.

Muchas definiciones podrían citarse para la comunicación; la siguiente de Redfield puede ilustrar la tendencia hacia el uso del término en relación con los intercambios humanos en dos sentidos: resaltando que “la comunicación es... el amplio campo del intercambio humano de hechos y opiniones”.<sup>14</sup>

Al aproximarse al concepto en cuestión Revesz señala que “la comunicación... abarca todas las formas de expresión que sirven al propósito del entendimiento mutuo”.<sup>15</sup>

Un autor muy importante que aporta el propósito básico de la comunicación es Berlo dice que: “nuestro propósito básico en la comunicación es el de convertirnos en un agente que afecte a otros, a nuestro ‘ambiente’ físico y a

---

<sup>11</sup> Ibídem. p. 12.

<sup>12</sup> Ibídem. p. 10.

<sup>13</sup> MACBRIDE, Sean y otros, “*Un solo mundo, voces múltiples comunicación e información en nuestro tiempo*”, Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 1987, p. 269.

<sup>14</sup> Ibídem. p. 257.

<sup>15</sup> Ídem.

nosotros mismos, en un agente dotado de fuerza determinante de un voto en la determinación de las cosas. En suma comunicamos para influir, para afectar con intención”.<sup>16</sup>

Otros autores como Gabriel García Márquez y Juan Somalia señalan que “la comunicación no es sólo cuestión de noticias sino es un factor determinante de todos los procesos sociales y un componente fundamental de la organización de las sociedades. Este enfoque permite un entendimiento más amplio y equilibrado de los problemas implicados y de las cuestiones individuales una perspectiva más global. Esto permitirá que el debate internacional sobre las comunicaciones se ubique en su contexto político, económico y cultural apropiado en general”.<sup>17</sup>

Complementando la concepción, Lundberg señala que: “la comunicación es... la forma de interacción que se realiza mediante símbolos. Los símbolos pueden ser gestuales, pictóricos, plásticos, verbales o de cualquier otra clase, que operan como estímulos al comportamiento que no sería evocado por el símbolo mismo en ausencia de condiciones especiales de la persona que responde”.<sup>18</sup>

Para Rogers y Steinfatt “la comunicación es el proceso mediante el cual los participantes crean y comparten información entre ellos hasta alcanzar el entendimiento mutuo, la comunicación está presente en todos los aspectos de la vida humana, es universal”.<sup>19</sup>

Como señala Ramírez la comunicación es un proceso que nos permite compartir experiencias e intercambiar conocimientos; manifestar y captar actitudes, valores y sentimientos. La comunicación logra su cometido más amplio y resulta el medio más apropiado para intercambiar informaciones del más diverso orden, cuando en el trato comunicativo las personas participan hasta el punto de que cada una es capaz de actuar como emisor y como receptor, en estas situaciones observamos y escuchamos directamente a nuestros interlocutores y al

---

<sup>16</sup> Ídem.

<sup>17</sup> Ibídem. p. 263.

<sup>18</sup> Ídem.

<sup>19</sup> FERNÁNDEZ, Collado Carlos, *“La comunicación humana en el mundo contemporáneo”*, Mc. Graw -Hill, México, D.F., 2001, p. 411.

menos es posible conocer algunas de sus actitudes e intereses.<sup>20</sup>

Collado resalta que: la revisión histórica de la comunicación muestra que la evolución del concepto ha sido dramática, sobre todo en los últimos treinta y cinco años, y ha pasado de tener un eje central en la fuente y el mensaje a considerar más al receptor y los significados; de ser unidireccional a ser circular o espiral; de ser estática a orientarse en el proceso; de tener un énfasis exclusivo en la transmisión de información en un énfasis de la interpretación y las relaciones; de un marco conceptual de la oratoria a uno que considera los diferentes contextos, como el individual, el relacional, el grupal, el organizacional, el intercultural, y el social.<sup>21</sup>

Por lo tanto Collado define a la comunicación cómo “el proceso interpretativo a través del cual los individuos en sus relaciones, grupos, organizaciones y sociedades, responden y crean mensajes que les permiten adaptarse a su entorno y a las personas que los rodean”.<sup>22</sup>

Ahora bien lo que podemos resumir a grandes rasgos con base a los autores antes citados es que el proceso de comunicación es un conjunto de círculos concéntricos en constantes movimientos, en el cual se realizan múltiples interacciones, por medio de las señales digitales y analógicas, las cuales influyen a todas las personas que están inmiscuidas, transformando de manera directa, o indirecta, es decir, en ese mismo instante o más adelante.

### **1.3. Elementos de la comunicación.**

Los seres humanos somos animales sociales y no criaturas aisladas. En la actualidad interpretamos el término político como social, y el ser que, debido a su naturaleza y no artificialmente, no es apto para vivir en sociedad, debe ser inferior o superior al hombre.

Cuando saludamos a alguien, cuando hablamos por teléfono, decimos que nos hemos comunicado, nos comunicamos con otras personas en la escuela, en

---

<sup>20</sup> RAMÍREZ, Silva Alonso, *“La comunicación educativa y la educación estética en la escuela primaria”*, Miguel Angel Porrúa, México, D.F., 2000, p. 122.

<sup>21</sup> FERNÁNDEZ, Collado Carlos, *“La comunicación humana en el mundo contemporáneo”*, Mc. Graw -Hill, México, D.F., 2001, p. 411.

<sup>22</sup> *Ibíd.* p. 16

el trabajo, en los mercados, en las tiendas, en las calles, etcétera y recibimos comunicación al hablar con otros seres humanos, al leer los periódicos, al ver la televisión, etc. En cada caso transmitimos o recibimos una idea, un estado de ánimo, una necesidad, una preocupación, que habrá de provocar una respuesta y que podrá ser representada por un cambio de actitud, un comentario, una aceptación o un rechazo, etcétera.

Torre afirma que este proceso de comunicación implica un conjunto de elementos: el emisor o fuente, el código, el mensaje, el canal, el receptor y la retroalimentación:

a) El emisor o fuente, es la persona de quien parte la comunicación con un objetivo y una razón para comunicarse. Tratándose de una empresa, el emisor puede ser un jefe que transmite un mensaje a sus subordinados; el mensaje puede consistir en una orden, una guía de acción o simplemente cierta información que coadyuve a una mejor coordinación. Puede suceder que el emisor sea el subordinado, en cuyo caso el mensaje puede consistir en un reporte o en la respuesta de alguna información solicitada por su jefe.

b) El código, es el conjunto de símbolos (de cualquier tipo), que se utiliza para elaborar un mensaje, es decir, el lenguaje que se utiliza para interactuar con el contexto, el cual puede ser sónico (expresado verbalmente o por medio de sonidos producidos por aparatos o máquinas construidas por el hombre); leído (escrito, impreso, pictórico, lenguajes que se leen por medio del tacto, señales expresadas corporalmente (se expresan mediante los movimientos como andar, comer, gestos, etcétera. Para establecer la comunicación es necesario que el hablante o emisor y el oyente o receptor manejen el mismo código.

c) El mensaje, es el contenido de lo que se desea comunicar; el mensaje abarca la totalidad del conocimiento humano: todas las ciencias, la tecnología, el arte, etcétera.

d) El canal del que se vale el emisor para enviar el mensaje al receptor, es decir, el puente a través del cual viaja el mensaje, pueden ser naturales o artificiales: los naturales están íntimamente vinculados con los cinco sentidos que se perciben mediante los canales auditivo, olfativo, de gustación, visual y táctil; por

su parte, los medios o canales artificiales son aquellos que no son tomados de la naturaleza, sino hechos por el hombre, como por ejemplo: carta, telegrama, teléfono, radio, periódico, película, revista y material didáctico (mapas, láminas, esquemas).

e) El receptor, es la persona o grupo que recibe la transmisión del mensaje. El receptor deberá descifrar el mensaje, es decir, volver a codificarlo. A este hecho se le llama decodificación, siendo el responsable de significar a la comunicación.

f) La retroalimentación, es la respuesta que ofrece el receptor al emisor, para que éste ratifique o modifique su actitud, orden, indicación, etc. Conviene destacar que en determinado momento, la clasificación en emisor y receptor se torna tenue, en virtud de que en el curso de la transmisión, el receptor recibe información, aunque posteriormente emite preguntas, opiniones, sugerencias o información, razón por la cual en determinado momento el receptor se convierte en emisor y así sucesivamente se van alternando los papeles.<sup>23</sup>

Podemos entender que el proceso de comunicación que interesa observar y analizar en el contexto escolar es en el que existen todos los elementos antes citados, pero que se dan de manera multidireccional.

## **1.4. Tipos de comunicación.**

### **1.4.1. Comunicación interpersonal.**

En este apartado analizaremos con ayuda de varios investigadores algunos tipos de comunicación que creo conveniente resaltar para puntualizarlos en la observación de los casos en el momento en que se lleguen a dar.

Coronado por su parte, nos dice que la comunicación interpersonal: es la ciencia humana que más importa, es ciencia del hombre. Indaga algo que las otras no tratan: los intercambios reales entre las personas. No estudia problemas comunes sino los que atañen a cada uno. No se interesa en las actividades que el hombre hace solo sino, en las que están dirigidas a otros con nombre y

---

<sup>23</sup> DE LA TORRE, Francisco. "Relaciones humanas: en el ámbito laboral". Trillas, México, D.F., 1998, p. 157.

apellido. Allí radica la gran diferencia con otras y la dificultad. Se estudia al hombre en donde se manifiesta tal cual en su verdadero entorno. Y con frecuencia somos muy letrados en las cosas y analfabetas en lo personal; y se explica por el hecho de que en la escuela adquiramos datos enciclopédicos del cielo, de la tierra, de los animales y en proporción pocos sobre el hombre, casi nada de los individuos y menos aún del modo como se entienden entre si los individuos.<sup>24</sup>

Para Uruñuela, Samano y Díaz la comunicación interpersonal sucede cuando dos personas o un conjunto reducido de ellas evocan significados en común. Es la que usamos todos los días, en cada momento para transmitir nuestros pensamientos y expresar nuestro carácter.

En este nivel de comunicación por lo general, los participantes se encuentran muy cerca unos de otros: el emisor está frente a uno o varios receptores que a la vez pueden convertirse en emisores; en pocas palabras, la posibilidad de dar una respuesta está abierta y la influencia mutua entre los que participan en el diálogo es grande. Al comunicarnos interpersonalmente casi siempre usamos el lenguaje verbal: hablamos o escribimos, escuchamos o leemos; a nosotros nos interesa más cuando el emisor y el receptor están cara a cara pues es la más completa y la más común en pequeñas y medianas comunidades; hay una serie de elementos que es necesario tomar en cuenta para establecer una verdadera comunicación con quienes nos rodean:

a) debemos valorar al receptor, es decir, dar a sus opiniones el valor que se merecen; para lograrlo es indispensable conocer el contexto en el que vive el receptor: cuáles son sus intereses, sus necesidades, sus temores y su forma de pensar y de sentir. Si esto no es posible porque la relación con la otra persona es reciente, es importante tener una actitud abierta.

b) la comunicación interpersonal es rica en gestos y movimientos, en actitudes que acompañan al lenguaje verbal tales como la mirada, los ademanes y la sonrisa; es conveniente que dichas actitudes apoyen lo que decimos para que nuestro mensaje sea completo.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> CORONADO, S.J. Juan Jose, *“La comunicación interpersonal más allá de la apariencia”*, Universidad Itesco, Zapopan, Jal., 1992, p, 360.

<sup>25</sup> URUÑUELA M. J. Antonio, SAMANO Tovar Victor, DÍAZ Mercado David, *“Sistema de*



El autor Echeverría al analizar la comunicación interpersonal, descubrió que: el emisor y el receptor son dos observadores distintos, con una historia de vida diferente, y con paradigmas y percepciones distintas, en donde cada uno mantiene una conversación privada consigo mismo. Tanto el emisor como el receptor se convierten, a su vez, en emisores y receptores del entorno. De esta forma, no existe un mensaje, sino múltiples contenidos que entran en juego en esta asociación entre emisor y receptor.<sup>26</sup>

Ramírez señala que: en la comunicación interpersonal tenemos la oportunidad, además de actuar como emisores y como receptores, de elaborar y transmitir mensajes y, a la vez, de recibir e interpretar los que otras personas nos transmiten, y es la más común en la escuela.

Sin embargo, no siempre es suficiente que se establezcan relaciones directas entre las personas, por ejemplo entre el profesor y los alumnos, para que ambos desempeñen un papel activo y, por lo tanto, se lleve a cabo la comunicación en su sentido más amplio. Siendo así la función comunicativa tiene un carácter instrumental: nos comunicamos para lograr un objetivo concreto en nuestros intercambios, que realicen determinados comportamientos, reaccionen de cierta manera o adopten una actitud particular. Los mensajes pueden estar dirigidos y apelar a la inteligencia o a la afectividad del receptor.<sup>27</sup>

Señala el autor Collado que la comunicación interpersonal es: “la primera puerta de entrada a la existencia humana, el primer contacto con la vida incipiente, la primera experiencia del recién nacido y el primer concepto de la comunicación en el hogar. Es este encuentro tan temprano y tan sabroso como el primer vino en odres nuevas que prolonga su sabor para siempre.”<sup>28</sup>

Es muy importante resaltar la importancia que tiene este tipo de comunicación para la investigación que se está llevando a cabo, porque gracias a su amplia gama de significados podemos llegar a conocer como son las personas

---

*Bachillerato Semiescolarizado, Educación-Comunicación*, SEP, México, D.F., 1994, p. 204.

<sup>26</sup> FERNÁNDEZ, Collado Carlos, *“La comunicación humana en el mundo contemporáneo”*, Mc. Graw -Hill. México, D.F., p.411.

<sup>27</sup> RAMÍREZ, Silva Alonso, *“La comunicación educativa y la educación estética en el escuela primaria”*, Miguel Ángel Porrua. México, D.F., 2000, p. 122.

<sup>28</sup> FERNÁNDEZ, Collado Carlos, *“La comunicación humana en el mundo contemporáneo”*, Mc. Graw -Hill. México, D.F., p.411.

y como estas se relacionan con otras, en cualquier contexto en el que se desenvuelvan.

#### 1.4.2 Comunicación intergrupal.

Para definir este tipo de comunicación creo conveniente definir primero lo que es grupo y los diferentes tipos que existen.

Pichón Riviere define el grupo como: “un conjunto restringido de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio, articuladas por una mutua representación interna, que se proponen en forma explícita una tarea que constituye su finalidad.

Fuéguel al referirse al concepto de grupo cita a varios autores que afirman lo siguiente: el término grupo proviene del italiano *grosso*, que significaba primariamente nudo, luego pasó a tener otros simbolismos, como el de reunión o conjunto. Este vocablo deriva a su vez del alemán *Kruppa*, masa redondeada. El nudo es el grado de cohesión entre los miembros; el círculo, una reunión de personas, o para emplear el mismo término, un círculo de gente, Bustos.<sup>29</sup>

Según Collado grupo “es un conjunto de personas que interactúan entre sí de modo que cada miembro del grupo recibe la influencia de cada una de las otras personas y, a su vez, ejerce influencia en ellas”.<sup>30</sup>

Como señala Gonzalo Musitu probablemente, antes de la acción pensada, existió el acto comunicativo. Para adquirir conciencia de sí, el hombre hubo de verse reflejado en el otro, en el grupo o en la tribu, aprendiendo su propio rol en intercambio de funciones.

Podemos situar esta reflexión en la sociedad de fines de siglo XX, en la que (él sujeto de aprendizaje), durante su desarrollo, participa en complejos procesos de adquisición de reglas comunicativas que dotan de identidad a su relación con las figuras del entorno (padres, compañeros, etcétera).

Este proceso no se ultima, sino que evoluciona con mayor o menos éxito durante todo el ciclo vital. La trascendencia y relevancia social del estudio de la

<sup>29</sup> FUÉGUEL Cora, “*Interacción en el aula*”, Praxis, S.A., Barcelona, Esp., 2000, p. 252

<sup>30</sup> FERNÁNDEZ, Collado Carlos, “*La comunicación humana en el mundo contemporáneo*”, Mc. Graw -Hill. México, D.F., 2001, p.411.

comunicación es innegable si convenimos en que cualquier tipo de interacción humana, así como cualquier tipo de organización social, implica la comunicación en cualquiera de sus diversas manifestaciones.<sup>31</sup>

Según Anderson y Martin; Shaw y Gouran, definen al grupo secundario como: “grandes y sus miembros sólo tienen contacto intermitente entre sí. Aquí la comunicación intergrupal es interpersonal e indirecta”.<sup>32</sup>

Cooley clasificó a los grupos en primarios y secundarios:

- por grupo ‘primario’ entiende aquel que se caracteriza por la asociación y cooperación, por la existencia de lazos íntimos, personales y cálidos entre sus miembros, también llamado ‘cara a cara’, ‘codo a codo’, ‘micro-grupo’ o ‘psicogrupo’, el ejemplo más típico es la familia, donde los miembros tratan de satisfacer sus necesidades emocionales.
- el grupo ‘secundario’ o ‘socio-grupo’ es un sistema social que funciona regido por instituciones, por ejemplo, un hospital, una empresa, una escuela, un partido político, en este grupo las relaciones son a menudo formales, funcionales, frías e impersonales generalmente está constituido por muchos miembros, siendo grupos muy grandes.<sup>33</sup>

Para Loughlin el grupo-clase es una configuración humana, dinámica y cambiante. A veces su número de miembros supera los límites impuestos a los grupos pequeños, a pesar de lo cual permite el establecimiento de relaciones personales. Tiene, por otra parte, cierta permanencia, y la interacción, si bien se regula en principio por normas de tipo formal, no excluye la posibilidad del surgimiento de relaciones más fluidas que lo configuran como grupo psicológico,

---

<sup>31</sup> MUSITU, Gonzalo, *“Psicología de la comunicación humana”*, Lumen, Buenos Aires, Arg., 1993, p. 323.

<sup>32</sup> FERNÁNDEZ, Collado Carlos, *“La comunicación humana en el mundo contemporáneo”*, Mc. Graw -Hill. México, D.F., 2001, p.411.

<sup>33</sup> RAMIREZ Ma. Del Sagrario, *“Dinámica de grupo y animación sociocultural”*, Marsiega Madrid, Esp.,1993, p. 140.

esto posibilita la formación de subgrupos y constelaciones íntimas fundadas en relaciones de afinidad o simpatía, más o menos durables e intensas.<sup>34</sup>

Uruñuela señala que: la comunicación intergrupala tiene un vínculo muy estrecho con la educación, porque la familia es una de las formas grupales más antiguas que existen y la primera en que se encuentra un niño; en ella, además de satisfacer sus necesidades más elementales de comida, casa y vestido, aprende a relacionarse con el medio que le rodea gracias a las enseñanzas de sus padres y hermanos.

Ya en la escuela, un grupo de (sujetos de aprendizaje) convive diariamente en un aula para participar de una serie de conocimientos básicos que les transmite un profesor, la comunicación en un grupo resulta más enriquecedora cuando intervienen todos sus miembros; para conseguirlo es necesario inventar formas atractivas y didácticas de decir las cosas y dinámicas que animen la participación.<sup>35</sup>

Con base en lo anterior podemos resumir que el grupo escolar, forma parte de las escuelas y éstas pertenece a los grupos secundarios, por lo tanto los grupos escolares suelen ser numerosos, pero no por eso dejan de interactuar, y de lograr sus objetivos trazados, incluso estudios realizados en este tema, resaltan que la heterogeneidad facilita la interacción entre los integrantes, debido al incremento en el nivel de habilidades, aptitudes, conocimientos u otros recursos que son más accesibles en grupos heterogéneos que en los homogéneos.

Podemos deducir que la comunicación intergrupala es la que se lleva a cabo al interior y entre los grupos organizados; sus miembros comparten información, conocimientos y experiencias en torno a un objetivo común.

#### **1.4.3. La comunicación global.**

La comunicación global, se entiende como la comunicación que conforma varios tipos de comunicación, mezclándose, en un proceso, del cual se creará un resultado.

---

<sup>34</sup> FUÉGUEL Cora, *"Interacción en el aula"*, Praxis, S.A., Barcelona, Esp., 2000, p. 252.

<sup>35</sup> URUÑUELA M. J. Antonio, SOMANO Tovar Victor, DÍAZ Mercado David, *"Sistema de Bachillerato Semiescolarizado Educación. Comunicación"*, SEP, México, D.F., 1994, p. 204.

Mucchielli dice que la comunicación global es un concepto que procede del campo de la comunicación de empresa. Para la empresa, la comunicación global designa el conjunto de sus comunicaciones externas (comunicación de imagen, comunicación de productos...) y de sus comunicaciones internas (comunicación de dirección, sistema participativo, gestión de proyectos, informaciones que transmitan por diferentes sistemas tecnológicos...), que forman parte de su identidad.

La comunicación global de un individuo comprenderá el conjunto de sus comunicaciones verbales y paralingüísticas, que forman parte del fenómeno - indivisible - de su comunicación. La escuela de Palo Alto que surgió en California en 1994 con teóricos como Bateson, Weakland y Haley, centran el principio de “la doble coacción” en la terapia familiar, la información y la comunicación a las ciencias humanas, ha demostrado que para comunicar utilizamos dos grandes categorías de señales:

- \* las señales digitales: (las palabras, comprensibles a partir de un determinado código) se refiere al contenido de los intercambios que designa la conciencia, lo explícito, el análisis.

- \* las señales analógicas: (gestos posturas, paralenguaje, que no remite a códigos concretos) se refiere a la relación entre los interlocutores, la comunicación de relación escapa al control del nivel consciente y se desarrolla fuera de la inteligencia y de la voluntad, funciona según el modo de la experiencia total, intuitiva y que no se puede verbalizar.<sup>36</sup>

Roustang señala que: la comunicación de relación escapa al control del nivel consciente y se desarrolla fuera de la inteligencia y de la voluntad. Funciona según el modo de la experiencia total, intuitiva y que no se puede verbalizar. Los análisis presionados por ese ‘nivel de relación’ han mostrado que toda la

---

<sup>36</sup> MUCCHIELLI, Alex, *“Psicología de la comunicación”*, Paidós, Buenos Aires, Arg., 1998, p. 269.

comunicación se apoya en un nivel que constituye el nivel de la primitiva comunicación afectiva entre todos los hombres.<sup>37</sup>

El autor Argentin concluye que “la comunicación interhumana constituye un sistema gestual, de actitud, y de comportamiento a la vez, que hay que estudiar globalmente en cuanto a sistema”.<sup>38</sup>

Mucchielli añade lo siguiente: lo verbal y lo no verbal se presentan como producciones cognitivas en recíproca interacción, y que el conjunto de comportamientos que constituyen una comunicación se inscribe en una duración. Una comunicación también puede estar constituida por toda una secuencia de comportamientos que toman una forma definida.<sup>39</sup>

La escuela de Palo Alto aportó lo siguiente: el hombre en situación está condenado a comunicar. No puede no comunicar, pues no puede no tener comportamientos. Todo su ser ‘habla’ y, si no quiere hablar, adopta una postura respecto a la situación, por lo que, de hecho, ya ‘habla’. Se trata de una paradoja de la comunicación humana, que la antigua teoría de la información no podía abordar a través del modelo Emisor-Receptor aplicado a la comunicación interhumana. El comportamiento humano se convierte así en el telón de fondo a donde accede la comunicación humana.<sup>40</sup>

Analizando las ideas de los investigadores, nos damos cuenta que la comunicación global la podemos tomar en cuenta para la investigación, porque nos permite investigar por dos vertientes que tienden a unirse por lo general, o a ser recíprocas, porque por un lado, el individuo se expresa y el mismo participa en su comunicación, haciendo uso de las palabras, comportamiento, actitudes y todo tipo de paralenguaje, y por otro lado usara inconscientemente y conscientemente diversas estrategias para lograr el resultado que desea de los demás, como el obtener información sobre el otro, o movilizarlo, o calificar la relación con ese otro, o simplemente para situarse como individuo ante el otro.

---

<sup>37</sup> *Ibíd.* p. 79.

<sup>38</sup> *Ídem.*

<sup>39</sup> *Ibíd.* p.80.

<sup>40</sup> *Ibíd.* p. 82.

## **CAPÍTULO II: EDUCACIÓN: ELEMENTOS Y PROCESOS**

### **2.1. Aproximaciones al concepto de educación y sus elementos**

En este capítulo formaremos un mosaico con base en algunas perspectivas de pedagogos y (as) que se han aproximado al concepto de educación. La finalidad es reunir visiones que nos ayuden a comprender mejor cómo es que influyen los diversos elementos involucrados en el contexto educativo.

Comenio defendió la idea de una escuela para todos, señalando a las autoridades gubernamentales como responsables de su difusión y organización donde la instrucción ayudaba a aumentar el bienestar de un país, así como también sus buenos modales. El maestro debía conocer primero las cosas que enseñaba. Además, debía aprender a que no debe avanzar mientras los conocimientos básicos no estén firmes en la mente del alumno, pues los jóvenes son seres "blandos como la cera", por eso se puede educar mejor sin represión.

Para Rousseau la reforma de la educación es la que posibilitaría una reforma del sistema político y social, logrando crear una sociedad fundada en la familia, en el pueblo, en el soberano, la patria y el Estado, no sólo cambiaría a las personas particulares sino también a toda la sociedad: se trata de educar al ciudadano para que éste conforme una nueva sociedad, ser maestro significa poner en marcha un "proceso de humanización" donde el preceptor induce una petición y una exigencia hacia su alumno, el cual aprende a hacerse hombre en contacto con su maestro y, por lo tanto el maestro es siempre un modelo a seguir.

Según Pestalozzi el educador no era concebido como una figura autoritaria, en este sentido el docente, debía estar al servicio de las necesidades del alumno teniendo una confianza muy grande en las capacidades del niño y por lo tanto la concepción del establecimiento escolar estaba muy ligada a la enseñanza del oficio: más que escuelas eran talleres.

Herbart señala que la principal función de la educación dentro de una sociedad es la adquisición de ideas por parte de los alumnos. La idea clave de su pedagogía es que la instrucción es la base de la educación. No le interesó que la educación fortaleciera la democracia ni la cultura política, su interés estaba en formar personas y no tanto ciudadanos. El punto culminante de su doctrina pedagógica es lograr la "libertad interior". Esto significa que el niño se libere de todas las influencias del exterior y se convierta en un ser autónomo capaz de sacar de su interior las reglas de conducta y los preceptos morales. Enfatizó en que el docente debía tener una personalidad adecuada para generar el interés en el aprendizaje.

Tan central consideró al educador que lo definió como un "artista" que tiene como misión educar el ser íntimo del niño. Parte del supuesto de que los espíritus humanos son "tablas rasas", sin contenido alguno que debe ser llenado a partir del proceso de enseñanza.

Por su parte Fröebel señala que la gran tarea de la educación consiste en ayudar al hombre a conocerse a sí mismo, a vivir en paz con la naturaleza y en unión con Dios. Es lo que llamó la educación integral, el maestro debe encarnar el ideal de vida que propone esta pedagogía, dado que estudia la primera infancia, valoró a la mujer como educadora.

Montessori indica que la educación bajo esta propuesta tiene una principal función liberadora, el principal objetivo es enseñar a los niños a ser personas autónomas, la educación debe satisfacer las tres fundamentales necesidades del niño: de afecto, de seguridad y de actividad. En las escuelas montessorianas rige el principio de la autoeducación, el papel del maestro es más importante en la educación moral del niño y en este ámbito es que se permite la intervención del docente. La intervención del adulto no resuelve todos los problemas de los niños sino que permite conducirlo a la independencia. Por otro lado detrás de la gran confianza puesta en la educación, el niño es considerado como un ser moldeable, el medio escolar condiciona el desarrollo intelectual de los niños. Debido a su



propuesta de "educar los sentidos", daba una importancia central al ambiente escolar ya que de él el niño recibe sensaciones, placeres. Dolores, etc.

Decroly señala principalmente la frase "educar para la vida", que significa: Integrar al niño a su medio social y otorgarle las herramientas necesarias para solucionar sus necesidades básicas, define al niño como un ser biológico que se adapta evolutivamente a los cambios del entorno, sugiere se le respete su originalidad como organismo. La escuela es concebida como un reducto aislado de su medio social. Considerado este último como negativo y con consecuencias nefastas para el niño, la escuela es considerada por este autor como la institución humana más elevada.

Para Vigotski lo esencial del desarrollo cultural de la especie humana es consecuencia del ingenio del hombre para poder transmitir sus experiencias de una generación a otra, el aprendizaje se logra a través de etapas sucesivas y evolutivas iguales para todas las especies humanas. La educación es diseñada en paralelo con la evolución de las estructuras mentales de los seres humanos, la última etapa en este proceso es el desarrollo de la actividad creadora. La principal función de dicha actividad es lograr una plena adaptación del hombre al medio que lo rodea. Dando que este autor tiene un enfoque evolutivo del ser humano y del proceso de enseñanza, la función del docente es solamente apuntalar la "evolución natural".

La intervención de padres y maestros ayuda a dar pequeños "saltos cualitativos" en el desarrollo mental del niño. Por esta razón el papel del profesor es el de provocar en el alumno avances que no sucederían nunca de manera espontánea. Y con esto se adelanta el desarrollo. Por otro lado el educador junto con otros miembros del grupo social actúan como mediadores entre la cultura y el individuo. El niño es un sujeto activo que permanentemente analiza y revisa las ideas que provienen del exterior. Por lo tanto los seres humanos tienen la capacidad de combinar y de crear algo nuevo durante todo su ciclo vital. En este

sentido tanto este autor como Piaget se distancian de la visión más tradicional del alumno como: "tabla rasa".

Sin embargo aunque el individuo sea activo no posee de manera endógena los instrumentos para recorrer solo el camino hacia el pleno desarrollo. El aprendizaje es concebido como un proceso dialéctico que no centra la adquisición del conocimiento ni en el sujeto ni en el objeto sino en la relación entre ambos.

Por su parte Piaget señala que el objetivo central de la "pedagogía experimental" consistía en desarrollar en los niños una actitud científica frente al mundo. El espíritu científico es concebido dentro de esta propuesta como el más positivo de todos. Señaló que uno de los problemas más comunes de la educación era la falta de vocación científica en los educadores. El niño ha sido estudiado bajo esta propuesta como un ser biológico que se adapta continuamente a entornos cambiantes. Entonces, a diferencia de otros pedagogos, Piaget no concebía la idea de un "niño moldeable". La educación sólo acompaña paralelamente el desarrollo de la inteligencia infantil. Para Piaget era muy importante además de la formación de espíritus científicos, poder investigar cómo es que se desarrollan los juicios morales en el niño.<sup>41</sup>

Con base en lo anterior podemos señalar que la educación es un proceso en donde los sujetos de aprendizaje pueden asimilar, reflexionar, criticar y transformar lo que les rodea, por medio de la interacción con otros sujetos, apoyándose para encontrar constantemente respuestas, convirtiéndose así en el soporte para el desarrollo de la humanidad.

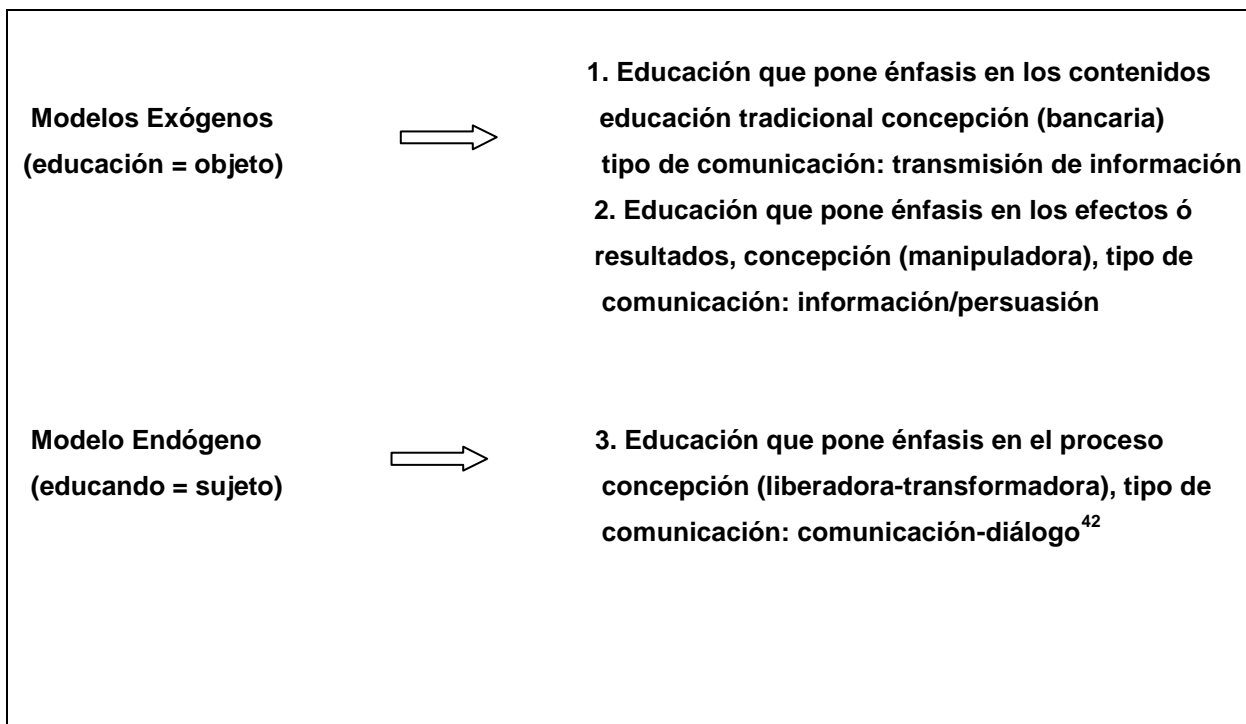
## **2.2 Los tres modelos de educación**

Para comenzar este apartado debemos considerar que para cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación por lo cual considero importante citar a Díaz Bordenave quien

---

<sup>41</sup> <http://www.cnep.org.mx/Información/teórico/educadores.htm>

ha señalado que se les puede agrupar en tres modelos fundamentales de educación:



### 2.3 El *Emirec*.

Complementando la concepción de la comunicación abordada en el capítulo uno y para entender mejor los roles que juegan el alumno y el maestro en el aula de clases es necesario analizar el concepto *Emirec*:

La verdadera comunicación - dicen - no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos... Es a través de ese proceso de intercambio como los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria.<sup>43</sup>

<sup>42</sup> DÍAZ Bordenave, Juan, "Las Nuevas Pedagogías y Tecnologías de Comunicación", Ponencia presentada a la Reunión de Consulta sobre la Investigación para el Desarrollo Rural en Latinoamérica, Cali, 1976.

<sup>43</sup> KAPLÚN Mario, "Una pedagogía de la comunicación". Ediciones de la Torre, Madrid, Esp, 1998,

Para Pasquali “... la relación comunitaria humana que consiste en la emisión/recepción de mensajes entre interlocutores en estado de total reciprocidad”.<sup>44</sup>

Vallet “apoya todo un desarrollo global fundamentado en la necesidad de que el alumno pase de ser un receptor pasivo de mensajes a reconvertirse en un emisor capaz de expresarse con la ayuda de los nuevos medios. Esta idea entronca con los planteamientos del teórico canadiense Jean Cloutier que en su teoría del EMIREC (Emetteur-Recepteur), transgrede las convenciones de los esquemas clásicos de comunicación en los que se viene a dar una cadena de transmisión de información y de respuesta entre emisor y receptor”.<sup>45</sup>

Cloutier aporta un término nuevo *Emirec* dice que “todo ser humano está dotado y facultado para ambas funciones, y tiene derecho a participar en el proceso de la comunicación actuando alternativamente como emisor y receptor”.<sup>46</sup>

Ahora bien llevando el concepto de *emirec* a la educación sería como había dicho Freire “no más educadores y educandos sino educadores/educandos y educandos/educadores”.<sup>47</sup>

#### **2.4 El proceso enseñanza-aprendizaje.**

Resulta importante explicar y llegar a una definición concreta de la interacción enseñanza-aprendizaje, debido a que de esta manera podremos ubicar más claramente los procesos de enseñanza y el aprendizaje que se dan en el aula a analizar.

Para Medina, Domínguez y Sevillano los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollan desde tres situaciones caracterizadas como:

1. Una visión integradora de la práctica educativa comporta que los estudiantes en el aula han de ser cada vez más conscientes de su

p. 252.

<sup>44</sup> *Ibidem.* p. 64.

<sup>45</sup> APARICI Roberto, “La educación para los medios de comunicación”, Subdirección Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, UPN, México D.F, 1996, p. 414.

<sup>46</sup> KAPLÚN Mario, “Una pedagogía de la comunicación,” Ediciones de la Torre, Madrid, Esp, 1998, p. 252.

<sup>47</sup> *Ídem.*

proceso de aprendizaje y del sistema de búsqueda de su identidad, partiendo de las acciones concretas que realizan en el proceso enseñanza-aprendizaje con su máxima implicación personal y social.

2. Las actividades han de incorporar a la clase en su conjunto a aprender a aprender y a valorar el propio proceso de construcción del saber y de las actitudes con y a la vez que se van formando.
3. Se ha de completar el trabajo autónomo con el del equipo mediante las actividades que se proponen en cada unidad didáctica, procurando actuar como co-protagonistas y corresponsables principales de su formación.<sup>48</sup>

Ahora bien para Bleger “el ser humano está inmerso en todo aquello en lo que interviene y el conocimiento que se alcanza de un objeto no es otra cosa que una conducta del ser humano... Por lo anterior se concluye que el proceso de enseñanza-aprendizaje es dialéctico”.<sup>49</sup>

Por lo tanto podemos decir, que el maestro y los alumnos forman parte del proceso enseñanza-aprendizaje, porque por medio de la relación interpersonal que haya entre ellos, se facilitara el desarrollo del proceso, para lograr apropiarse de algún conocimiento o también para no apropiarse de el y como ya lo vimos en este proceso influye la capacidad cognitiva y afectiva del sujeto, para facilitar o no, dicho aprendizaje.

#### **2.4.1 Elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje.**

##### **2.4.2 Que rol juegan los alumnos.**

J. Piaget, V. Neisser y J. Bruner sostienen que el sujeto de aprendizaje “construye su particular conocimiento o modo de pensar de conocer, de un modo activo, como resultado de la interacción mide sus capacidades innatas y la

---

<sup>48</sup> PÉREZ Ferra, Miguel y TORRES González José Antonio, *“La calidad en los procesos educativos”*, oikos-tau , Barcelona, Esp., 2000. p. 376.

<sup>49</sup> UNAM-CCH, varios compiladores *“Segundo foro nacional de investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje”*, Memorias, México, D.F., 1992. p.293.

exploración ambiental que realiza mediante el tratamiento de la información que recibe del entorno”.<sup>50</sup>

Piaget señala que: el hecho de que un alumno sea bueno o malo en la escuela no depende a veces sino de su capacidad de adaptación al tipo de enseñanza que en esa escuela se imparte. Algunos alumnos que son considerados ‘malos alumnos’ en determinadas asignaturas, podrían haberlas asimilado y superado si se las hubiese llevado por otro camino en su aprendizaje; estos alumnos pueden llegar a dominar perfectamente las cuestiones que parecen no entender, a condición de que se sepa llevarlos a ella de manera adecuada; lo que los niños muchas veces no comprenden no es la materia, sino las lecciones a través de las cuales esa materia les es enseñada.<sup>51</sup>

En la escuela de Freinet los sujetos de aprendizaje salían a la calle a observar, a encuestar, a investigar... la freinetiana es claramente una pedagogía del autoaprendizaje... inscrita en una concepción sustancialmente colectiva del proceso educativo, todo en su entorno ambiental y social se convirtió en objeto y fuente de conocimiento.<sup>52</sup>

Con base en lo anterior, podemos señalar que los alumnos no son seres pasivos, meros recipientes, sino que están definidos por la actividad, el interés permanente por las cosas; que cada uno es diferente y aprende de diferente manera, por lo tanto la escuela debe de conocer a los alumnos para no imponerles solo una forma de aprender.

#### **2.4.3 Que rol juegan los maestros.**

Prieto señala que en una pedagogía de la transmisión el docente está condenado a demostrar que sabe. No tiene alternativa. No puede dudar, equivocarse, desconocer tal o cual libro, titubear, ceder algún concepto. Por eso es preferible no dejar hablar a nadie. Si no hay preguntas no hay riesgo de exhibir fisuras. Terrible tarea: se trata de *exhibir* siempre un saber, y se trata de *exhibirse*

<sup>50</sup> LAENG, Mauro, *“Vocabulario de Pedagogía”*, Heder Barcelona, Esp., 1971, p. 305.

<sup>51</sup> PALACIOS Jesús, *“La cuestión escolar: críticas y alternativas”*, Laia S.A., Barcelona, Esp., 1984, p. 668.

<sup>52</sup> KAPLÚN Mario, *“Una pedagogía de la comunicación”*., Ediciones de la Torre, Madrid, Esp, 1998, p. 252.

como conocedor... frente a ella, una pedagogía alternativa, volcada al interlocutor... ( ).<sup>53</sup>

Al respecto Kaplún señala que:

No es de imaginar a un maestro tan lúcido como Freinet sustrayéndose al deber de dar su aporte cuando sus alumnos lo requerían para avanzar en su aprendizaje; no sólo encauzando, cuestionando, estimulando la reflexión y la discusión - sin duda su principal función - sino también brindando las informaciones necesarias cuando ellas se situaran por fuera de la experiencia empírica de los educandos. De lo que se trata aquí no es, pues, de una educación sin maestro sino de dejar de ver a éste como el eje único del proceso educativo y ubicar sus aportes dentro de un marco más amplio y dinámico de interacciones en el cual él pueda ser cada vez menos necesario.<sup>54</sup>

Dice Prieto “no me voy al hermoso extremo de ‘nadie enseña a nadie, todos aprendemos juntos’, le dejo algo de ‘enseñador’ al docente (otro latinazo: por etimología ‘el que enseña’), pero su mayor, su más importante tarea es la de acompañar el aprendizaje”.<sup>55</sup>

Rogers señala que: el educador centrado en el estudiante debe buscar un objetivo similar; en vez de preocuparse por la forma en que podrá enseñar algo, transmitir determinado conocimiento, debe preguntarse de que manera será capaz de crear una relación y un clima que el estudiante pueda utilizar para su propio desarrollo. La facilitación del aprendizaje debe ser, pues, el objetivo que se proponga el maestro centrado en el alumno.<sup>56</sup>

---

<sup>53</sup> PRIETO Castillo, Daniel, *“La pasión por el discurso”*, Coyoacán S.A de C.V, México, D.F., 1994, p. 142.

<sup>54</sup> KAPLÚN Mario, *“Una pedagogía de la comunicación”*., Ediciones de la Torre, Madrid, Esp., 1998, p. 252.

<sup>55</sup> PRIETO Castillo, Daniel, *“La pasión por el discurso”*, Coyoacán S.A de C.V, México, D.F., 1994, p. 142.

<sup>56</sup> PALACIOS Jesús, *“La cuestión escolar”*, Laia S.A., Barcelona, Esp., 1984, p. 668.

Para Gramsci: el maestro no es sólo el que enseña en la escuela, sino el verdadero maestro, el educador, es el que, representando la conciencia crítica de la sociedad y teniendo presente el tipo de hombre colectivo que se encuentra representado en la escuela, asume el papel de mediador entre la sociedad en general y la sociedad infantil en desarrollo, y secunda y estimula el proceso evolutivo a través de la búsqueda de un equilibrio dinámico y dialéctico entre imposición social e iniciativa autónoma del individuo.<sup>57</sup>

La Secretaría de Educación Pública señala que:

El maestro debe tener bases pedagógicas suficientes para ser flexible y apto ante los cambios de su mercado de trabajo y a la vez capaz de adquirir la profesionalización necesaria en el área de su interés principal. Ésta formación se concentra precisamente en la consolidación de habilidades intelectuales y competencias profesionales que le permita conocer e interpretar conocimientos que serán la base para adaptar los contenidos educativos y las formas de trabajo a los requerimientos particulares de cada región.<sup>58</sup>

Si interpretamos lo anterior ser maestro, entonces, implica desempeñar una profesión sumamente compleja, que requiere de una preparación muy especializada, debido a los avances del conocimiento y las transformaciones de la sociedad, y una dedicación de tiempo muy elevada en virtud del conjunto de funciones y tareas preparatorias que desembocan en el trabajo cotidiano frente al grupo, y en las que se derivan de él. Cada uno de estos requerimientos se inscribe en procesos y estructuras igualmente complejas, que configuran el sistema educativo en su totalidad.

Apoyando a los miembros de una sociedad que se forma integralmente. La riqueza en posibilidades que tiene en enseñanza-aprendizaje el docente se caracteriza por su esencia humana, porque se supone un ser comprometido con la transformación de las condiciones de vida de cada sociedad.

---

<sup>57</sup> *Ibíd.* p. (423-424).

<sup>58</sup> Internet: ["www.sep.gob.mx/modernización"](http://www.sep.gob.mx/modernización).



#### 2.4.4 Relación maestro-alumno.

Cochran-Smith y Lytle proponen que: el trabajo colaborativo, el aprender juntos en grupos que funcionen como colegas e investigadores y no como expertos que enseñan a principiantes. La imagen central es la de los profesores y otros trabajando juntos para investigar sus propias asunciones, su propia enseñanza y el desarrollo del currículo y las políticas y prácticas de sus propias escuelas y comunidades.<sup>59</sup>

Schmid indica con acierto que la nueva pedagogía “ha unido los esfuerzos, antaño separados, del maestro y del alumno en un acto común de cooperación, emprendido habitualmente, aunque no de manera exclusiva, bajo la dirección del maestro, como guía que va abriendo camino y mostrando posibilidades a los alumnos”.<sup>60</sup>

Rogers señala que: “hay que eliminar al maestro como eje y figura clave de la relación educativa y darle la importancia, la preponderancia y la palabra al alumno. En una palabra, centrar la enseñanza en el estudiante”.<sup>61</sup>

Así es como Vogt percibe lo que sería la interacción de las dos clases institucionales de esta forma constituidas: “los profesores realmente responsables procurarían tratar entre sí lo que les parece que debe proponerse a los alumnos, fijando en especial los límites mínimos de lo que piensan enseñar. Los alumnos, por su parte, pueden también determinar colectivamente sus peticiones e iniciativas previamente a buscar un acuerdo con los maestros.”<sup>62</sup>

La relación educativa entre el maestro y los alumnos ahora se puede dar de una manera multidireccional, es decir, que anteriormente en la clase tradicional el dilema era siempre el mismo: o la palabra del maestro o nada, ahora ya sabemos

---

<sup>59</sup> PÉREZ Ferra, Miguel y TORRES González José Antonio. *“La calidad en los procesos educativos”*, oikos-tau, Barcelona, Esp, 2000. p. 376.

<sup>60</sup> PALACIOS Jesús, *“La cuestión escolar”*, Laia S.A., Barcelona, Esp., 1984, p. 668.

<sup>61</sup> *Ibíd.* p. 226.

<sup>62</sup> *Ibíd.* p. 322.

que es posible organizar actividades, establecer mediaciones, instituir el derecho de todos a la palabra.

#### **2.4.5 El trabajo en el aula.**

Para llegar a una aproximación de lo que es el trabajo en aula, creemos que es importante exponer primero lo que para algunos autores es aula.

Coll y Solé señalan que:

Buena parte de su dinámica está modulada por factores, decisiones o procesos que se originan en otros sistemas -en el propio centro educativo el aula es un subsistema; del sistema educativo y las decisiones administrativas, organizativas y curriculares que implica; en la organización sociopolítica, económica y cultural, etc.- El aula es, en este sentido, un sistema con vida propia, aunque no autónomo, pues se encuentra inserta en una red de suprasistemas y sistemas paralelos que contribuye a configurar, y que a la vez la configuran.<sup>63</sup>

Martínez aporta que: en sentido vulgar el concepto de aula se restringe al espacio físico en el que tienen lugar las tareas académicas, como el espacio, la situación, el ámbito humano específico -social y temporalmente configurado- que proporciona un conjunto de experiencias, condiciones y estímulos que, interactuando con los sujetos participantes, condicionan y en cierta medida determinan los comportamientos de los que comparten este complejo escenario.<sup>64</sup>

Por su parte Lotan y Whitcomb señalan que: el trabajo grupal es una estrategia documentada y muy recomendada para mejorar el rendimiento académico, cognitivo, social y actitudinal de los estudiantes... pues estos demuestran tener mejores habilidades sociales y una mayor aceptación interracial

---

<sup>63</sup> COLL César, Palacios Jesús, Marchesi Álvaro, *“Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar”*. Alianza, Madrid 2001, p. 719.

<sup>64</sup> PONS Juan de Pablos, *“El trabajo en el aula: Elementos didácticos y organizativos”*, ALFAR, Sevilla 1988, p. 305.

e interétnica... y en compañía de otros, los individuos construyen una comprensión más profunda de los conceptos.<sup>65</sup>

Rockwell señala que dentro de este marco, la situación se define ante todo por las exigencias inmediatas que el manejo de un grupo de alumnos le impone al maestro... siendo difícil concebir un sistema que conserve la necesaria mediación del maestro (necesaria por ser a la vez social, intelectual y emocional) en el proceso educativo, cambie radicalmente las condiciones clásicas de trabajo con el grupo.<sup>66</sup>

Prieto marca algunos elementos importantes que se dan mediante el discurso en el aula como:

- ⇒ *...El ambiente en el trabajo educativo* requiere de una atmósfera propicia, capaz de facilitar los espacios para la comunicación. Un ambiente educativo se construye. Construirlo significa progresar en la mutua comprensión, en ese proceso de *entreaprendemos*.
- ⇒ *La producción discursiva de lo individual a lo grupal:* a menudo lanzamos a los estudiantes a la práctica grupal sin haberles dado tiempo para una reflexión personal; cuando ésta se logra, el grupo recibe un primer cimiento para construir a partir de él, y si se basa en la experiencia, la reflexión de inmediato se enriquece.
- ⇒ *Punto de partida y de llegada: el otro:* partir siempre del otro, de sus percepciones, sus sueños, sus aspiraciones, su pasado, sus afectos. Es desde el otro como se va construyendo el discurso.
- ⇒ *El discurso es responsabilidad de todos:* aprendemos a usarlo y a escuchar; a esperar al compañero, a preguntar sin perseguir, a polemizar sin un arma en la mano (o en la lengua), a contradecir sin violentar.<sup>67</sup>

---

<sup>65</sup> SHULMAN Judith H., Lotan Rachel A., Whitcomb Jennifer A., *"El trabajo en grupo y la diversidad en el aula"*, Amorrortu, Buenos Aires, 1999, p. 250.

<sup>66</sup> ANTOLOGÍA *"Problemas de educación y sociedad en México"*, por la Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F., 1987, p. 145.

<sup>67</sup> PRIETO Castillo, Daniel, *"La pasión por el discurso"*, Coyoacán S.A de C.V, México, D.F., 1994, p. 142.

Con base en lo anterior podemos señalar que el trabajo en el aula lo construyen diversos sujetos involucrados en esta tarea, mediante múltiples interacciones heterogeneizadas, puesto que conllevan diversa historias escolares, laborales, personales, que expresan costumbres, tradiciones, concepciones, intereses, normas y que gracias a estas interacciones, el trabajo en el aula es dinámico por lo tanto resulta interesante observar y analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **2.4.6 La cultura y su influencia en la educación.**

Hall afirma que "... la cultura es el lugar en el que las representaciones organizan las prácticas sociales y les dan sentido y el terreno desde donde la gente se piensa a sí misma y a su relación con los otros".<sup>68</sup>

Para Morduchowicz la cultura es "una manera de posicionarse frente al mundo, frente a los demás y frente a uno mismo. Permite mirar de otra manera la realidad y pensar en el lugar que cada uno ocupa en ella".<sup>69</sup>

Giroux señala que "la cultura, precisamente debe ser entendida como un espacio de fronteras múltiples y heterogéneas, en el que se entremezclan diferentes historias, lenguajes y voces".<sup>70</sup>

Según Porcher "el capital cultural supone un caudal, un stock que la persona dispone y maneja, un volumen, es también una forma, es decir, la capacidad de estructurar y relacionar los saberes con que se cuenta".<sup>71</sup>

Dice Morduchowicz que "el derecho a la cultura permite a las personas ejercer otros derechos civiles y políticos, tomar decisiones, actuar en la comunidad. En suma, ejercer una participación social plena".<sup>72</sup>

Ahora bien Morduchowicz vincula la cultura con la educación definiendo a la pedagogía como "la manera a través de la cual *aprendemos a vernos a nosotros*

---

<sup>68</sup> MORDUCHOWICZ Roxana, "El capital cultural de los jóvenes", Fondo de Cultura Económica, S.A. Buenos Aires, Arg. 2003, p. 99.

<sup>69</sup> *Ibidem.* p.39.

<sup>70</sup> *Ibidem.* p.51.

<sup>71</sup> *Ibidem.* p.40.

<sup>72</sup> *Ibidem.* p.47.

*mismos en relación con el mundo. Éste es el desafío para la escuela hoy: integrar la multiplicidad de espacios en los que se produce este aprendizaje*".<sup>73</sup>

Con base en lo anterior podemos señalar que la cultura es uno de los elementos más importantes que tenemos que resaltar cuando abordamos el tema de la educación, puesto que cada uno de los sujetos de aprendizaje trae consigo un cierto bagaje cultural, el cual debe de tomarse en cuenta en el aula escolar, para tomar partido de la gran diversidad cultural, encontrando significados plurales en los discursos, los textos, las informaciones, que permitan ampliar las perspectivas de los demás.

## **2.5. El ser humano la comunicación y la educación.**

La intención es resaltar la importancia que tiene la comunicación en el ámbito educativo, por supuesto que hablamos aquí de una comunicación educativa porque como ya lo vimos en el primer capítulo encontramos varios tipos de comunicación, claro que algunos de estos pueden apoyar a la comunicación educativa que es la que nos interesa en esta investigación.

Prieto señala que en "la comunicación educativa lo importante no es el producto, no es la venta, sino el otro, el interlocutor... una comunicación volcada en los demás, basada en la capacidad de creer en ellos, en el respeto y no en un oculto o manifiesto menosprecio".<sup>74</sup>

Esto pues se relaciona con la educación como ya lo vimos en algunas citas de psicólogos, pedagogos, sociólogos en este capítulo, puesto que con sus aportes buscan una utopía, creo que aun no estamos lo suficientemente preparados como para lograr una buena comunicación en los ámbitos escolares, pues lo que se propone es algo ideal, que a veces no funciona porque como alumnos o como maestros no estamos listos para darle más importancia al proceso educativo como tal, preocupándonos más por el resultado confundiendo la noción de la educación.

---

<sup>73</sup> *Ibíd.* p.79.

<sup>74</sup> PRIETO Castillo, Daniel, *"La pasión por el discurso"*, Coyoacán, México, D.F., 1994, p. 142.

Como señala Prieto tendríamos que recurrir a una comunicación alternativa siendo esta una manera diferente de hacer comunicación, tanto por los contenidos como por la forma del discurso, a fin de evitar por todos los medios el autoritarismo; de organizarse para producirla; de lograr espacios en los medios dominantes, o bien generar sistemas propios, y de colaborar en una utilización distinta de los mensajes por parte de los destinatarios.<sup>75</sup>

Creo que también en este aspecto nos hace falta valor, para intentar lo nuevo, dejar a tras ese miedo enorme que nos dice que a lo mejor no funcionara, que mejor aplico mi método tradicional, ese miedo al cambio, que no nos deja ver a la educación como un proceso en el que existen sujetos involucrados en su formación y no como un producto o un simple resultado.

Y los diversos puntos de vista de los autores ya antes citados nos servirán para analizar con otra perspectiva el caso que nos atañe en esta investigación puesto que gracias a ellos podemos tomar en cuenta los diversos elementos que influyen en el ámbito educativo.

---

<sup>75</sup> *Íbidem.* p.78.

## **CAPÍTULO III: LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UPN**

### **3.1. Antecedentes.**

Según el Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica Nacional, el antecedente histórico lo constituye la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria establecida en el mes de marzo de 1975, cuando era Presidente de la República el licenciado Luis Echeverría Álvarez y ocupaba la Secretaría de Educación Pública el licenciado Víctor Bravo Ahuja.

El surgimiento de la Universidad Pedagógica Nacional respondió a la exigencia de los líderes sindicales de la educación a la Secretaría de Educación Pública y al entonces candidato a la presidencia por el Partido Revolucionario Institucional (PRI), José López Portillo, de crear una institución en la que se capacitara a maestros normalistas en servicio y su actividad se orientara a servir directa y eficazmente al mejoramiento de la calidad de la educación.

Con la creación de la UPN se pretendía la revisión a fondo de la estructura y los servicios que integraban la Educación Normal, a fin de fortalecerlos, reforzarlos y articularlos conforme a un nuevo propósito, crear una gran institución nacional que coordinara los esfuerzos en la formación de profesores.

La expansión de la UPN en el período de 1979 se debió, en parte, a la política educativa encaminada a elevar la calidad de la educación, la cual se ve reflejada en el esfuerzo de planificación integral de ese sexenio.

Así, se puso en marcha un proyecto educativo por parte del Estado, que pretendía ante todo 'elevar la calidad de la educación'; sin embargo, hoy día es seriamente cuestionado debido a que siguen en juego los intereses de distintos grupos y las luchas de poder, tanto al interior como al exterior de la UPN.

### **3.2. La creación de la Universidad Pedagógica Nacional.**

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), es una institución pública de educación superior, con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública creada por Decreto del Presidente José López Portillo, bajo la perspectiva de la dirección burocrática de la aparición y selección del grupo

dirigente de la Universidad, los rectores normalistas 'modernizadores' encargados de regular el proyecto con la dirección del SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación). Creada como respuesta del gobierno de México al anhelo legítimo del magisterio por profesionalizar su labor docente, el 25 de agosto de 1978, publicada por el Diario Oficial de la Federación el día 29 del mismo mes.

Tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país.

Las funciones que realiza la UPN guardan entre sí la relación permanente de armonía y equilibrio, de conformidad con los objetivos y metas educativas nacionales mediante:

- \* La docencia de tipo superior encaminada a la formación de profesionales;
- \* La investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, y
- \* La difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general.<sup>76</sup>

Según el Proyecto Académico de 1985 de la UPN los objetivos primordiales son:

1. Generar profesionales de la educación dotados de habilidades comunes en el campo de la docencia y la investigación pedagógica;
2. Impulsar el conocimiento científico a través de la realización de las tres funciones básicas: docencia, investigación y difusión cultural;
3. Participar en el proceso social mediante la formación de especialistas de la educación en aquellas áreas que la sociedad reclama, quienes a través de una sólida preparación científica y personal puedan hacer frente con eficacia a las exigencias del país;
4. Formar individuos reflexivos y críticos, capacitados para analizar la realidad inmediata y entender el proceso social del que son parte,

---

<sup>76</sup> Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica. SEP. México D.F. p.8



- habitados al trabajo interdisciplinario que combina al conocimiento de acciones solidarias para la Universidad y la comunidad;
5. Generar conocimiento científico y tecnológico particularmente en las ciencias abocadas al estudio de la educación, en beneficio del desarrollo integral del educando y de la sociedad;
  6. Contribuir al desarrollo profesional del magisterio en servicio, particularmente el de educación básica, con programas de formación, actualización y superación académicas; así como apoyar la formación de especialistas en educación que demande el Sistema Educativo Nacional;
  7. Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación de nuestro país, transformando la práctica educativa, generando nuevas alternativas pedagógicas y rescatando lo mejor de la tradición educativa, mexicana y universal;
  8. Compartir, con instituciones afines, las tareas relativas a la formación, actualización y superación del magisterio nacional;
  9. Participar en el proceso de transformación social, tomando como base el desarrollo cultural de las regiones, la superación profesional del maestro en servicio y el mejoramiento de la calidad de la educación.<sup>77</sup>

La tarea de la UPN está orientada por las políticas siguientes:

- \* Elevar la calidad académica de los maestros en servicio.
- \* Estar vinculada a la realidad educativa a través de la práctica misma.
- \* Constituirse en el principal centro de investigación educacional del sector público.
- \* Ser y estar al servicio del magisterio nacional.<sup>78</sup>

Con el fin de atender adecuadamente los distintos niveles contemplados en los planes de estudio, la UPN ha diseñado una doble estrategia educativa que comprende la modalidad escolarizada y la modalidad abierta constituida éstas por su Sistema de Educación a Distancia (SEAD).

---

<sup>77</sup> Universidad Pedagógica Nacional. Proyecto Académico 1985. p. 2-3

<sup>78</sup> Íbidem. p. 4

El SEAD se definió como: una estructura académico-administrativa dependiente de la Secretaría Académica, diseñada con el propósito de llevar los servicios educativos de la UPN a aquella población que no puede asistir a las aulas.

Ésta doble estrategia permite a la Institución participar en la búsqueda de soluciones a los problemas de la educación en México, como son, entre otros: profesionalización, opción de cambio, superación académica, calidad de la educación, creciente demanda de servicios educativos en el ámbito superior y la exigencia social de transformar la educación.

### **3.2.1. Los principios de la UPN.**

Los principios que articulan la estructura y práctica de la Universidad Pedagógica Nacional se basan en el Artículo Tercero Constitucional. Por lo tanto, la Universidad:

... Será *científica*, porque estimula la indagación, la sistematización y la producción de conocimientos que no sólo explican, sino que transforman los objetos y generan alternativas de solución a problemas que se estudian, así como a las relaciones sociales que las sustentan. Para ello, se basa en el rigor teórico-metodológico y en la capacidad creadora, reconociendo que el conocimiento científico se encuentra en constante cambio y desarrollo.

... Será *crítica*, ya que promueve la reflexión independiente de todo dogma, se basa en el respeto a las posiciones divergentes y produce conocimientos y propuestas alternativas orientadas al mejoramiento de la calidad y la práctica educativa.

... Será *democrática*, ya que orienta sus acciones a consolidar un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, cultural y social del pueblo; de esta manera contribuye al cambio de estructuras sociales, para la conformación de un sistema participativo, libre y justo.

... Será *nacional*, porque además de tener presencia en todo el territorio, atiende específicamente los problemas del Sistema Educativo Nacional, las

necesidades particulares en cada región y los requerimientos culturales de la sociedad.<sup>79</sup>

### **3.2.2. Políticas de la UPN.**

Según el Proyecto Académico de 1993 de la UPN, las políticas que rigen se derivan de su marco normativo, de sus principios y de su finalidad con respecto a la educación nacional la caracterizan los siguientes puntos:

- Orientar sus acciones a la formación de docentes para coadyuvar el mejoramiento de la educación básica al desarrollo de un nuevo tipo de individuo y de sociedad.
- Atender prioritariamente las necesidades educativas de comunidades en situación de pobreza, grupos sociales marginados y con necesidades educativas específicas.
- Favorecer el conocimiento de los problemas del Sistema Educativo, con el propósito de desarrollar acciones y propuestas que permitan avanzar en su solución.
- Contribuir al desarrollo de las ciencias relacionadas con la educación y participar en la innovación y el cambio educativo, con base en el fomento de la investigación.
- Promover programas y proyectos que ofrezcan elementos innovadores para el desarrollo del magisterio.
- Impulsar programas y proyectos que atiendan las necesidades educativas locales, estatales, regionales y nacionales.
- Respetar en el desarrollo de sus acciones, la diversidad lingüística y cultural del país y valorar las prácticas educativas locales y regionales.<sup>80</sup>

### **3.3. La Licenciatura en Pedagogía: sus inicios.**

---

<sup>79</sup> *Ibíd.* p.2

<sup>80</sup> Universidad Pedagógica Nacional. Proyecto Académico 1993. p. 21-24.

Carrizales señala que el 29 de agosto de 1978 se dio a conocer el decreto que creó a la Universidad Pedagógica Nacional, el instrumento jurídico que le dio origen y que expresaba de manera muy general lo que sería la Institución. Según las autoridades de aquel tiempo la Universidad se caracterizaría por los siguientes aspectos:

- a) Ser el organismo cúpula del Sistema Normal y de la formación de maestros del país;
- b) Planteaba que la estructura académica de la Institución preveía la posibilidad de que estas áreas guardaran una permanente relación y existiera entre ellas equilibrio y armonía, es decir, que la investigación fuera punto de apoyo para la docencia, que el personal académico que hiciera docencia se encontrara también vinculado a proyectos de investigación y que la difusión de la cultura y la extensión universitaria estuvieran nutridas también por trabajos de investigación;
- c) Se iniciaría con cuatro licenciaturas: Sociología Educativa, Administración Educativa, Psicología Educativa, y Pedagogía Experimental;
- d) La Universidad Pedagógica Nacional surgió como una institución fraterna de las Escuelas Normales y sería complementaria de los servicios que ellas prestaban, usuarios principales serían los egresados de las Escuelas Normales; por otra parte, la Universidad prepararía profesionales de la educación en distintas ramas que eran necesarias en las Normales.<sup>81</sup>

La Universidad inició sus labores docentes el 12 de marzo de 1979 ofreciendo las licenciaturas de Sociología de la Educación, Psicología Educativa, Administración Educativa, Pedagogía y Educación Básica. Después se diseñaron algunos estudios de posgrado o maestrías, como las de Planeación educativa y

---

<sup>81</sup> César Carrizales. "La Universidad como medio para la manipulación ideológica del magisterio", en Los grandes momentos del Normalismo en México. Fundación y desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional. p. 131-132

Administración de la Educación; estas comienzan el 23 de abril de 1979. Pero en realidad ingresaban alumnos hasta 1980 - 1981.

Después, en 1981, se integra el SEAD con el propósito de llevar los servicios educativos a la población que no puede asistir al sistema escolarizado. Se integró en dos subsistemas: el SEAD 75 y el SEAD 79, que se iniciaron con 64 unidades distribuidas en toda la República.

El primer subsistema se encarga de las licenciaturas atendidas anteriormente por otros organismos de la SEP (por ejemplo la DGCMPPM). El segundo es parte del programa académico de la UPN, ofreciendo la Licenciatura en Educación Básica.

Entre los nuevos proyectos académicos reestructurados surgió la licenciatura en Educación Básica 1984 (LEB84), la cual sustituyó a la LEB79; así también, en noviembre de 1985 fueron inauguradas las nuevas licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar, quedando finalmente como LEB85 (al readecuar el plan 1984).

La nueva Licenciatura en Educación (LE 1994) se aprobó en la reunión del Consejo Técnico de octubre de 1996... así en la UPN se formularon dos proyectos de posgrado: la Maestría en Desarrollo Educativo, Vía Medios Electrónicos (septiembre de 1998) y el Doctorado en Ciencias de la Educación (septiembre de 1999); mientras que en el ámbito de las licenciaturas surgía, desde 1997, la licenciatura en Enseñanza del Francés.

### **3.3.1. El currículum de la licenciatura en Pedagogía de la UPN.**

Para que se entienda lo antes mencionado, es necesario materializar el currículum de la licenciatura en Pedagogía de la UPN (Plan 90), desarrollando los objetivos y propósitos, así como también hablaremos del plan general el cual ha ido cambiando conforme las políticas y demandas sociales.

Como primer punto mencionamos que la reestructuración de las licenciaturas escolarizadas Plan 90 (Administración Educativa, Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la Educación) que imparte la UPN Ajusco desde 1979 hasta la fecha, se fundamenta en las conclusiones de la Comisión

Ínter académica de la Dirección de Docencia durante el proceso de la evaluación Institucional, así como el análisis de los proyectos académicos de la UPN (1978-1985) y tiene en cuenta la modernización educativa 1989-1994.

A ello cabe agregar que en diversas etapas del quehacer académico de la institución, se han producido una serie de eventos y documentos que indican la necesidad de modificar los planes de estudio de dichas licenciaturas con el fin de fortalecer la formación de profesionales de la educación, acorde con dos dimensiones para el diseño y el desarrollo curricular que son los componentes teórico-metodológicos y técnico que estructuran la formación profesional del pedagogo o (a) y los problemas y requerimientos del Sistema Educativo Nacional.

### **3.3.2. Estructura del Plan de Estudios de la licenciatura en Pedagogía.**

Se explican algunas de las características que sustentan la operación y puesta en práctica del presente plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía:

#### **3.3.2.1. Objetivo General de la Licenciatura.**

Formar profesionales capaces de analizar la problemática educativa y de intervenir de manera creativa en la resolución de la misma, mediante el dominio de las políticas, la organización y los programas del sistema educativo mexicano; del conocimiento de las bases teórico-metodológicas de la pedagogía, de sus instrumentos y procedimientos técnicos.

#### **3.3.2.2. El Plan de Estudios.**

Se estructura en tres fases, que corresponden a tres niveles sucesivos de la formación en Pedagogía, y cada una de ellas comprende campos o áreas de formación. Las fases de formación propuestas han sido establecidas con base en los siguientes aspectos:

- El proceso de aprendizaje del alumno.
- Los referentes sociales, políticos, administrativos e institucionales (en especial, el Programa para la Modernización Educativa).

- El contexto socio-histórico más amplio, que proporciona un conjunto de actitudes, ideas y valores relacionados con la cultura y la educación.
- El actual desarrollo de los conocimientos científicos sobre la educación.
- Una concepción de la Pedagogía como un complejo teórico-práctico y un campo de dominio profesional.

La estructura curricular se conforma mediante la articulación de las siguientes fases de formación: formación inicial, campos de formación y trabajo profesional y concentración en campo y/o servicio.

Las tres fases que se señalan cubren aproximadamente el 30 por ciento, 40 por ciento y 30 por ciento, respectivamente, del total de créditos de la licenciatura, comenzaremos a desglosar las fases para de ahí deducir sus teorías o corrientes:

#### *1.- Fase de Formación Inicial.*

Esta fase corresponde al periodo del primer al tercer semestre del plan de estudios a nivel licenciatura y tiene como propósito iniciar a los alumnos en los procesos educativos mediante la adquisición y utilización de una serie de conocimientos y criterios multidisciplinarios para analizar y comprender lo educativo como un proceso socio-histórico complejo, mediado por diversas fuerzas, intereses y actividades sociales, de índole económica, política y cultural.

Estos campos de estudio, que ofrecen perspectivas de análisis y/o intervención sobre lo educativo, y que orientan el desarrollo de la formación inicial, suponen asimismo una forma de organizar el trabajo docente. Los profesores de las distintas asignaturas que comprende cada campo de estudio, se integran como equipo de trabajo académico para favorecer las interrelaciones de contenidos y actividades de aprendizaje.

#### *2.- Fase de Campos de Formación y Trabajo Profesional.*

Ésta fase corresponde al periodo que abarca del cuarto al sexto semestre del plan de estudios a nivel licenciatura y se enfoca en la formación específicamente pedagógica, que conjuga teoría y práctica profesional, se tiende a la conformación de un pedagogo con múltiples posibilidades para intervenir creativamente en las acciones educativas de nuestro medio, ya que esta

formación le permite describir y explicar problemáticas educativas específicas, considerando condiciones y necesidades, el proceso de la misma acción educativa y sus efectos; y también lo dota de las habilidades necesarias para una intervención práctica adecuada.

### *3.- Fase de Concentración en Campo y/o Servicio.*

En esta fase que corresponde al tercer nivel de formación de la licenciatura que abarca séptimo y octavo semestre; las materias se vinculan con el campo de estudio-trabajo que el alumno elige para profundizar su formación educativa con el propósito de concluir dicha formación profesional desde una perspectiva integral (en lo relativo a una formación teórico-práctico) y flexible, al permitir al alumno optar por un campo de formación y/o servicio pedagógico.

La formación teórica y metodológica adquirida en las etapas anteriores puede sostenerse premiando a la enseñanza con un enfoque crítico e interdisciplinario. En esta fase terminal se da el servicio social y el proceso de titulación, ya que estos se realizaran paralelamente y en correspondencia con el campo por el que el alumno opte.

La articulación del Servicio Social - Proceso de Titulación - Concentración en un campo (materias de concentración y materias optativas), permiten al estudiante que concentrando su trabajo académico en un campo, acceda al dominio de los conocimientos pedagógicos específicos del mismo en estrecha relación con el trabajo profesional y las problemáticas de nuestra realidad educativa.

#### **3.3.2.3. Asignaturas de la Fase (Formación Inicial).**

Como ya vimos esta fase abarca del primer a tercer semestre, en donde el objetivo a seguir del primer semestre de la licenciatura en Pedagogía de la UPN “permitirá concebir y analizar a la educación como un proceso social que se ha transformado a través del tiempo. También proporcionará las bases para conocer el desarrollo del campo pedagógico en el contexto social mexicano, las materias a cursar son: Introducción a la Pedagogía, Introducción a la Psicología, Filosofía de



la Educación, El estado Mexicano y los Proyectos Educativos (1857-1929) y Ciencia y Sociedad.

El segundo semestre permitirá concebir y analizar a la educación como un proceso social que se ha transformado a través del tiempo. También proporcionará las bases para conocer el campo pedagógico, en el desarrollo social de México, las materias a cursar son: Teoría Pedagógica: Génesis y Desarrollo, Introducción a la Investigación Educativa, Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación. (1920-1968), Desarrollo, Aprendizaje y Educación e Historia de la Educación en México.

El tercer semestre proporcionará las bases para conocer el desarrollo del entorno social y educativo en México, las materias a cursar son: Psicología Social: Grupos y Aprendizaje, Crisis y Educación en el México Actual, Teoría Pedagógica, Estadística Descriptiva en Educación, Aspectos Sociales de la Educación.

#### **3.3.2.4. Asignaturas de la Fase (Campos de Formación y Trabajo Profesional).**

Esta fase abarca cuarto, quinto y sexto semestre, en donde el objetivo a seguir de cuarto semestre es proporcionar las herramientas teóricas y técnicas que posibilitarán, describir y explicar acciones educativas de nuestra sociedad actual, las materias a cursar son: Planeación y Evaluación Educativas, Educación y Sociedad en América Latina, Comunicación y Procesos Educativos, Didáctica General y Seminario de Técnicas y Estadísticas Aplicadas a la Investigación Educativa.

En el quinto semestre se tratarán contenidos teóricos-metodológicos que permitirán explicar e intervenir en problemas educativos de los diferentes ámbitos laborales del pedagogo o (a), las materias a cursar son: Comunicación Cultura y Educación, Investigación Educativa I, Teoría Curricular, Organización y Gestión de las instituciones Educativas y Bases de la Orientación Educativa.

En sexto semestre se tratarán contenidos teóricos-metodológicos que permitan explicar e intervenir en problemas educativos de los diferentes ámbitos laborales del pedagogo o (a), las materias a cursar son: Epistemología y

Pedagogía, La Orientación Educativa y sus Prácticas, Programación y Evaluación Didácticas, Desarrollo y Evaluación Curricular e Investigación Educativa II.

### **3.3.2.5. Los Campos o áreas de formación de la Fase (Concentración en Campo y/o Servicio Pedagógico).**

En esta tercera fase se establecen Campos de Seminarios - Taller de Concentración, estos campos integran seminarios-talleres de profundización teórico-práctico en un determinado campo de trabajo y/o servicio pedagógico. El alumno elegirá, con base en sus intereses, uno de ellos y cursará los dos seminarios que comprende el campo elegido.

Se establecen Campos de Asignaturas y Seminarios Optativos, donde se abarcan las materias optativas, de las cuales el alumno deberá cursar seis de ellas entre 7º y 8º semestre. Además de las que se proponen desde el propio Plan de la Licenciatura en Pedagogía, el alumno podrá elegir aquellas que sean ofrecidas con ese carácter por las otras licenciaturas escolarizadas de la UPN que le permitirá apoyar tanto su proyecto de tesis o tesina como su trabajo en el campo de concentración elegido.

*Cabe señalar que éstos campos se han ido modificando, es decir, no son del todo puros, de como se crearon en el antiguo programa hasta el día de hoy, se han convertido en híbridos o mezclas entre unos y otros, debido a las exigencias de las reformas educativas del mundo contemporáneo.*

### **3.3.2.6. Los campos en el área de docencia.**

*La opción Formación y Práctica Docente, en el séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Pedagogía, tiene como finalidad propiciar la reflexión e indagación sobre la formación y la práctica docente en los diferentes niveles educativos, desarrollar esta opción dentro del campo de Docencia ha significado construir un campo problemático específico, cuyo objeto de estudio es la práctica y la formación docente. La construcción de dicho campo ha sido resultado de años de trabajo de los integrantes de este campo en lo que respecta a la docencia y la investigación.*

*La opción Educación y Práctica Ambiental* se abre en los dos últimos semestres de la Licenciatura en Pedagogía, ante la problemática socioambiental contemporánea, los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía pueden desarrollar en este campo una perspectiva que les posibilite comprender al medio ambiente en función al uso de los recursos naturales de acuerdo con su ritmo de renovación, el uso de los recursos agotables a su ritmo de sustitución y al mantenimiento de la diversidad biológica. En que el análisis que realicen del aspecto educativo sea determinante para comprender las causas de la crisis ambiental contemporánea. Y proponer alternativas educativas referidas a los procesos generales de concientización, saberes, actitudes y valores. Que se traduzcan en prácticas diferentes hacia la relación que se tiene con otros seres humanos y con el medio ambiente. Esta opción tiene la finalidad que los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía desarrollen una perspectiva integradora de la educación ambiental, que les posibilite diseñar, desarrollar y evaluar programas de educación ambiental.

*La opción Tendencias Contemporáneas en Educación*, con el propósito de brindar a los alumnos del séptimo y octavo semestres un conjunto de alternativas para desarrollar sus investigaciones para la elaboración de sus trabajos de titulación, alrededor de temas actuales en educación de carácter emergente y que hoy se constituyen como un espacio obligado en la formación del pedagogo en el contexto de los procesos sociales de globalización y de la posmodernidad. Se adiere en el campo de docencia bajo el supuesto de que la práctica docente implica una diversidad de espacios de expresión, comprensión, análisis y de intervención dado lo cual los temas o problemas incluidos pueden ser distintos, en la lógica de ofrecer a los alumnos múltiples posibilidades de acercamiento a los temas de interés investigativos bajo el compromiso de una educación por parte del equipo de trabajo a dichas expectativas.

*La opción Educación Matemática* interesa orientar a partir de las tareas docentes y de algunas propuestas concretas para apoyarla. Los problemas que actualmente se trabajan en las comunidades académicas, con particular atención a la situación nacional, exhibirán líneas de trabajo que ofrecen problemáticas

interesantes para encuadrar las tesis de los alumnos de la licenciatura. El interés de este campo está en los procesos de enseñanza aprendizaje de las matemáticas en la educación básica, principalmente. En este sentido hay aspectos que revisten especial importancia, entre los que destacan: el estudio del paquete curricular correspondiente, conocimiento de las dificultades que presentan los estudiantes ante las demandas cognitivas de la matemática, análisis de las dificultades a las que se enfrentan los maestros para su enseñanza, elaboración de las propuestas alternativas y estrategias para apoyar la actualización de maestros en este campo específico del conocimiento.

*La opción Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Naturales* surge considerando la importancia que tiene para el pedagogo analizar y enriquecer la enseñanza en el área de las ciencias naturales, se introduce en el Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía este campo de concentración, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre: construcción de conocimientos, procesos de enseñanza-aprendizaje, contenidos programáticos, conocimientos científicos, recursos didácticos, y prototipos educativos relacionados con las Ciencias Naturales; así como vincularse con los ámbitos que serán los posibles escenarios de su práctica profesional; elementos indispensables no sólo en su forma práctica profesional, sino también para el desarrollo de los trabajos recepcionales que aborden problemáticas de este campo.

*La opción Lengua, Literatura y Comunicación* dedica en su plan de estudios varios espacios curriculares puesto que el perfil de egreso de la Licenciatura en Pedagogía enfatiza la formación del profesional de la educación especializado en docencia a lo largo de los seis primeros semestres y particularmente durante los últimos dos de la carrera. Dado que la docencia se presenta como un campo muy amplio de formación, conviene centrarla en áreas más puntuales de los conocimientos que se ofrecen en diferentes planes y programas del sistema educativo mexicano. Por consiguiente, un grupo de maestros de la UPN con una amplia trayectoria en la docencia en lengua, literatura y comunicación dentro y fuera de ella, varios de los cuales han colaborado en un campo afín con anterioridad, se ha encargado de elaborar una propuesta para

cubrir esta necesidad de formación en saberes específicos que, sobre todo, se comprenden en lo que generalmente se conoce como el área de español. Pretendiendo recuperar los saberes previos de los estudiantes y promover su aplicación para el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua, la literatura y la comunicación en la educación básica y media superior; así como proporcionar herramientas teórico-metodológicas para favorecer la intervención educativa en este campo del conocimiento.

*La opción de Investigación Educativa y Proceso de Titulación* en la investigación educativa estará orientada a que cada alumno elabore e inicie el desarrollo de su proyecto de tesis o tesina.

### **3.3.2.7. Los campos en el área de Proyectos Educativos.**

*La opción La Intervención y la Formación en Gestión Educativa* corresponde al plan 1990, en la última década se le ha otorgado especial importancia al análisis de la organización y la gestión de las instituciones educativas, consideradas como unidades básicas del sistema educativo donde profesores, directores y alumnos comparten la responsabilidad cotidiana de la enseñanza y el aprendizaje. Para que las escuelas contribuyan a elevar la calidad de la educación es necesario que cuenten con un marco de gestión que les otorgue un adecuado equilibrio de márgenes de autonomía, participación de la comunidad, apoyo institucional y regulación normativa. Por ello es indispensable articular las estructuras y procesos institucionales mediante los cuales se realiza la participación de los diferentes actores que, interna y externamente, en ellas intervienen. Para ello, la opción se centra en el análisis y la construcción de propuestas, de y para la intervención y la formación en la gestión educativa., la cual adquiere sentido a través de acciones tales como el diagnóstico, la asesoría, el seguimiento, la sistematización y la innovación institucional apoyados en la investigación, y vinculados con distintos niveles, grupos, objetos y ámbitos educativos.

### **3.3.2.8. Los campos en el área de Orientación Educativa.**

*La opción Procesos Psicosociales en la Orientación Educativa surge porque el desarrollo histórico de las ciencias de la educación ha sufrido notables cambios a partir de los avances de la ciencia y la tecnología, la orientación educativa presenta una dinámica diferente de la que venía desarrollando en su proceso de constitución así mismo se observa una transformación en las propias disciplinas que le dan sustento teórico y en las necesidades que presenta la institución escolar y la sociedad misma. Busca que el estudiante profundice en conocimientos psicopedagógicos, que le permitan intervenir de la mejor manera posible en las problemáticas que su tarea como orientador le presente.*

### **3.3.2.9. Los campos en el área del Currículum.**

*En la opción de Currículum la intención es que el alumno profundice en un ámbito específico de su formación y futuro desempeño profesional, así como brindar los elementos necesarios para que el alumno elabore su trabajo recepcional con miras a su titulación. Es una propuesta de formación profesional, la cual pretende el desarrollo y fortalecimiento de competencias (conocimientos, información, destrezas, actitudes y valores) orientadas hacia la investigación educativa.*

### **3.3.2.10. Los campos en el área de Comunicación.**

*La opción Educación a Distancia hoy día constituye una alternativa de formación a la que acude un vasto número de personas, que por estar vinculadas al mundo laboral y lejos de centros educativos o por no poder disponer de tiempo suficiente, no pueden estudiar en instituciones que ofrecen una educación presencial. La Educación a Distancia se ha asumido como una opción educativa que democratiza el derecho a la educación, es la alternativa de gobiernos e instituciones que hacen tangible la continuidad de formación y educación de una sociedad, en la que cada vez se sienten mayores desigualdades. Un ejemplo lo tenemos en el surgimiento de la UPN en México, institución creada para dar respuesta a demandas sociales concretas de formación de profesionales de la*

educación y cuya estrategia inicial para lograrlo se montó sobre esquemas de una educación abierta y a distancia, misma que con el paso del tiempo fue perdiendo fortaleza y que hoy día sólo algunos programas la contemplan como alternativa. Así como la UPN ha disminuido su oferta en esta modalidad, hay instituciones de prestigio identificado como la UNAM y el TEC de Monterrey que no sólo la han utilizado sino que crean los espacios suficientes de investigación y experimentación en el campo, con resultados sobresalientes. Como institución formadora de profesionales de la educación, la UPN no sólo tiene el derecho sino la obligación de intervenir y proponer espacios de desarrollo e investigación en el ámbito de esta modalidad educativa.

*La opción La Comunicación Educativa* parte del supuesto de que el pedagogo, por naturaleza, es un comunicador, a pesar de que no siempre se mira así, el egresado de esta profesión, ya sea como docente, investigador o como diseñador y elaborador de planes y programas de estudios, se enfrentará a situaciones en las cuales están presentes procesos comunicativos vinculados a los procesos educativos. Además, en la actualidad la comunicación y los medios de información (TV, radio, cine, historieta, nuevas tecnologías, entre otros) están presentes en la vida cotidiana de los individuos e intervienen en todos sus ámbitos con gran influencia. En este sentido, es necesario que el pedagogo conozca la injerencia de los medios en las diferentes modalidades de la educación y cómo se pueden aprovechar para ampliar la oferta educativa. Entender este binomio -comunicación-educación- permitirá al educador alcanzar objetivos más amplios, por las posibilidades cognitivas y de cobertura; esto, al obtener un cierto grado de especialización en el campo comunicativo sin perder de vista su formación pedagógica.<sup>82</sup>

---

<sup>82</sup> ABURTO Pedraza Aída Lucero, Fernández Villareal Emmy, Ruíz Rascón y Anzaldo Verónica, Tesis: "Propuesta para la Planeación, Diseño y Difusión de Material de Inducción para las materias de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional", México, D.F., UPN Ajusco, Septiembre 2003.

### **3.3.2.11. La opción de campo de Comunicación, Cultura y Procesos Educativos:**

Esta opción del campo de Comunicación se cita en su totalidad porque se analizó como estudio de caso en 8° semestre con la materia Creatividad en la Investigación II, se creó en el mes de agosto del año 2003 a cargo del coordinador y maestro David Magaña Figueroa con las materias: Seminario de Tesis I y II, con la maestra María del Carmen Mónica García Pelayo con la materia: La Comunicación Audiovisual en séptimo semestre, el maestro Francisco González López con la materia: Taller de Medios de Comunicación en octavo semestre, el maestro Juan Carlos Rangel Cárdenas con las materias: Seminario-Taller de concentración I y II, la maestra María Guadalupe Carranza Peña con las materias: Observación y Prácticas Escolares en séptimo semestre y la materia Paradigmas y Teorías Psicológicas del Aprendizaje en octavo semestre y con la maestra María de Lourdes de Quevedo Orozco con las materias: Creatividad en la Investigación I y II.

*Este campo es un híbrido de los campos que se ofrecen en el área de Docencia, Comunicación, con las opciones en Lengua, Literatura y Comunicación Educativa, a continuación se especificará lo que se planeó para este campo, de una manera general y luego nos delimitaremos con la materia Creatividad en la Investigación II de 8° semestre siendo el caso que se analizará para la realización de esta tesina.*

#### **3.3.2.11.1. Objetivo General.**

Proporcionar a los estudiantes elementos teórico-metodológicos de la comunicación la cultura y los procesos educativos interrelacionados en una práctica que permitan la reflexión de la realidad de manera integral y conlleve a la formación de profesionales de la educación crítica.

#### **3.3.2.11.2. Objetivos Particulares**

- Integrar el proceso creativo al trabajo de investigación.
- Promover la investigación entorno a los procesos de enseñanza aprendizaje.



- Proporcionar herramientas teórico-prácticas del lenguaje teatral para que el alumno sea protagonista de una acción dramática.
- Proporcionar elementos teórico-metodológicos del constructivismo como un marco explicativo de los procesos de enseñanza aprendizaje y de los procesos comunicativos.
- Desarrollar un espacio alternativo para la reflexión y creación de mensajes contrarios a los estereotipos que ofrecen los medios de comunicación para las masas.

### **3.3.2.11.3. Mapa Curricular del Campo.**

Se integró por cuatro seminarios y seis materias (optativas) vinculadas con los objetivos del campo, organizados en ejes orientados a la adquisición y desarrollo de elementos relacionados con la comunicación, la cultura y los procesos educativos.

Seminario de Tesis I	7º Semestre
Seminario de Tesis II	8º Semestre
Seminario de Concentración I (Educación y Nuevas Tecnologías en Comunicación)	7º Semestre
Seminario de Concentración II (Educación y Nuevas Tecnologías en Comunicación)	8º Semestre
Creatividad de la Investigación, Cultura y Educación I	7º Semestre
Creatividad de la Investigación, Cultura y Educación II	8º Semestre
Observación y Prácticas Escolares	7º Semestre
Paradigmas y Teorías Psicológicas del Aprendizaje	8º Semestre

La Comunicación Audiovisual	7º Semestre
Taller de medios de Comunicación	8º Semestre

#### **3.3.2.11.4. Descripción.**

Seminario de Tesis I y II (6 horas semanales), como responsable el profesor David Magaña Figueroa. Objetivo: proporcionar instrumentos teórico metodológicos que favorezcan la elaboración de un proyecto de investigación y la elaboración de su trabajo recepcional.

Seminario de Concentración I y II (Educación y Nuevas Tecnologías en Comunicación), (4 horas semanales), como responsable el profesor Juan Carlos Rangel. Objetivo: entender la comunicación para las masas como un fenómeno para reflexionar sobre la sociedad y su entorno.

Creatividad de la Investigación, Cultura y Educación I y II (4 horas semanales), como responsable la profesora María de Lourdes de Quevedo Orozco. Objetivo: estimular el desarrollo de actitudes creativas, necesarias en todo proceso de investigación.

Observación y Prácticas Escolares en séptimo semestre y Paradigmas y Teorías Psicológicas del Aprendizaje en octavo semestre (4 horas semanales), como responsable la profesora Guadalupe Carranza. Objetivo: conocer los procesos educativos como los ámbitos en donde la construcción del conocimiento se da a partir de la interacción entre sujeto y objetos de conocimiento en una relación continua y dialéctica.

La Comunicación Audiovisual en séptimo semestre y Taller de Medios de Comunicación en octavo semestre (4 horas semanales), responsables los profesores Mónica García Pelayo y Francisco González López. Objetivo: reflexionar la influencia de las imágenes en movimiento en la sociedad actual.

## **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN INTERPERSONAL E INTERGRUPAL DEL GRUPO 181, EN LA MATERIA CREATIVIDAD EN LA INVESTIGACIÓN II.**

### **4.1. Justificación.**

El interés por desarrollar esta tesina surge porque en la currícula de la carrera de Pedagogía que imparte la UPN, no existe alguna materia que los aproxime de manera directa y relevante, a los fenómenos de las relaciones interpersonales e intergrupales, ejes fundamentales de la comunicación entre los seres humanos, y al llegar a 8° semestre no contamos con las herramientas apropiadas para contribuir a mejorar nuestro proceso educativo y el de los demás.

Basada en lo anterior analizaré las señales digitales (palabras comprensibles a partir de un código determinado); y las señales analógicas (gestos, posturas del paralenguaje verbal o gestual, que no remiten a códigos concretos), como sabemos no es fácil hacer una disección únicamente del comportamiento humano verbal y otra exclusivamente del comportamiento no verbal tan íntimamente ligados, donde no podemos separar las palabras de los gestos, razón por la cual observé las expresiones más generales de comunicación como las interacciones interpersonales e intergrupales en el aula, a partir del curso Creatividad en la Investigación II, de 8° semestre en el grupo 181, del campo: Comunicación, Cultura y Procesos Educativos, en el turno matutino de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN.

Con la finalidad de investigar: ¿Cómo influyeron estas las señales digitales y analógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿De qué manera contribuían al proceso educativo?, ¿Cómo fue su interacción educativa?, ¿Cómo se llevó a cabo?, ¿Cómo se discutió?, ¿Cómo se interpretó?, ¿Cómo se aproximaban y cómo no?, ¿Verdaderamente se buscaba un bienestar colectivo por parte de las alumnas o prevalecía el interés personal?, etcétera, para analizar de que manera las alumnas enriquecen o limitan el proceso comunicativo-educativo.

El interés de analizar las señales digitales y analógicas en el salón de clases mediante esta materia y no otra, tomando en cuenta cinco clases, es porque la materia Creatividad en la Investigación II, está enfocada a la práctica, es decir, a materializar dicho conocimiento aprendido, ayudando a las participantes del proceso enseñanza-aprendizaje a construir su propio conocimiento, dando por añadidura muchas relaciones interpersonales e intergrupales para poder analizar en esta investigación.

#### **4.2. Objetivos de la investigación.**

Objetivo general:

Analizar la comunicación digital y analógica mediante la interacción interpersonal e intergrupala del grupo 181, en 8° semestre en la materia Creatividad en la Investigación II, del campo Comunicación, Cultura y Procesos Educativos, de la licenciatura en Pedagogía, en la UPN, con la finalidad de investigar de qué manera las alumnas enriquecen o limitan el proceso comunicativo-educativo.

Objetivos específicos:

Registrar las actividades que van vinculadas a la comunicación digital y analógica en el salón de clases.

Definir los elementos que conforman la comunicación digital y analógica en el salón de clases.

Analizar la interacción de las diferentes participantes en el salón de clases.

Analizar los diferentes tipos de comunicación que se presentan al interior del salón de clases.

Analizar las repercusiones de estos fenómenos comunicativos en los procesos educativos en el salón de clases.

#### **4.3. Programa.**

Para adentrarnos en el análisis es necesario citar los objetivos y contenidos de la materia Creatividad en la Investigación II:

### Objetivo General:

A través de técnicas y ejercicios, combinados con una fundamentación teórica, el alumno (a), al finalizar el curso, podrá ubicar la creatividad como una cualidad propia e inherente a todo ser humano y como una herramienta para el trabajo educativo, para lograr una madurez integral.

### Objetivos Específicos:

- Analizar la importancia de la creatividad en la educación.
- Conocer y practicar algunas técnicas didácticas para ubicar, dimensionar, reducir y manejar los aspectos que obstaculizan la creatividad.
- Aplicar algunas técnicas de movilización creativa, basadas en distintos medios de comunicación y expresión (cine, pintura, dibujo, música, expresión verbal, corporal, etcétera).
- Reflexionar, a través del análisis de las situaciones vividas, la utilidad e importancia del desarrollo de la creatividad.
- Recuperar los textos de trabajo individual y grupal para afinar la redacción.

### Contenidos de la materia:

#### *Unidad 1: Importancia de la creatividad en la educación*

1. La creatividad y el sistema educativo
2. El derecho a la imaginación
3. Diagnóstico y autodiagnóstico de la creatividad
4. Inteligencias múltiples

#### Bibliografía Básica:

Ackoff, Russell L. Rediseñando el futuro. México, Limusa, 1991. Pp. 91-122.

Arieti, Silvano. La creatividad. La síntesis mágica. México, CONACYT y FCE, 1993, pp. 316-318

Gardner, Howard. Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica, México, Paidós, 1995

Prieto Castillo, Daniel. El derecho a la imaginación. Argentina, Ediciones Paulinas, 1988, pp. 49-61

Savater, Fernando. El valor de educar, Barcelona, Ariel, 1997

*Unidad 2: Técnicas didácticas contra la obstaculización de la creatividad*

1. Estrategias para la creatividad
2. Facilitadores y obstáculos de la creación
3. Desarrollo de las habilidades para pensar
4. Desarrollo de las habilidades para actuar

Bibliografía Básica:

Davis, G. A. Y Scott, J. A. Estrategias para la creatividad. Buenos Aires, Paidós, 1984

De Bono, Edward. Seis sombreros para pensar. Buenos Aires, De. Granica, 1988

De Bono, Edward. Pares de zapatos para la acción; una sola solución para cada problema y un enfoque para cada solución. México, Paidós, 1992

Von Oech, Roger. El despertar de la creatividad. Cómo innovar en alta tecnología, España, Ediciones Días de Santos, S. A., 1987

*Unidad 3: Técnicas de movilización creativa, basadas en distintos medios de comunicación y expresión.*

1. Fases del proceso creativo
2. Manejo creativo de problemas
3. La creatividad del juego y el humor
4. Ejemplos de creatividad en distintas expresiones artísticas

Bibliografía Básica:

De Bono, Edward, El texto de la sabiduría; pautas y herramientas para aprender a pensar Colombia, Grupo Editorial Norma, 1997

Piñera, Del Carmen. Método para liberar al artista que todos llevamos dentro. Un enfoque sobre el arte. México, Emulisa, 1998

*Unidad 4 Utilidad e importancia del desarrollo de la creatividad*

1. El hombre, la creatividad y su expresión
2. ¿La educación por la palabra o por el ingenio?
3. Frases suicidas y frases asesinas

Bibliografía Básica:

Davis, G. A. y Scott, J. A. Estrategias para la creatividad. Buenos Aires, Paidós, 1984

Prieto Castillo, Daniel. El derecho a la imaginación. Argentina, Ediciones Paulinas, 1988, pp. 129-141

Rodríguez Estrada, Mauro, Creatividad verbal. Cómo desarrollarla, México, Editorial Pax, 1987

*Unidad 5: Orientaciones para una redacción clara*

1. Bloqueos intelectuales y expresivos

2. Desarrollo de la creatividad verbal

Bibliografía Básica:

Prieto Castillo, Daniel. La pasión por el discurso, México, Ediciones Coyoacán, 1994

Mariana, José Antonio. Elogio y refutación del ingenio. Barcelona, Anagrama, 1992

*Evaluación:*

Al finalizar el curso se hará un trabajo de síntesis creativa para evaluarlo y es fundamental intervenir activamente a lo largo de todo el proceso, por lo tanto se evaluará:

La participación

La colaboración

La entrega puntual de trabajos

La realización de ejercicios en clase

La asistencia

El cumplimiento de las reglas administrativas y académicas acordadas

Con el fin de poder acreditar el curso se requiere de un 80 por ciento de asistencias.

#### **4.4. Metodología.**

Es importante para el desarrollo de la metodología retomar la línea de Mucchielli quien dice que “la comunicación posee dos grandes dimensiones fundamentales: la dimensión digital, expresada mediante la palabra, y la

dimensión analógica, expresada mediante el paralenguaje”,<sup>83</sup> considero conveniente desglosar los elementos que conforman estas dimensiones, ya que se presentan en determinados momentos y en diferente intensidad.

Los aspectos a observar serán los siguientes:

- Los puntos de vista, explicaciones, conceptualizaciones del contenido curricular
- El silencio
- Los gestos
- Las posturas corporales
- Los movimientos corporales
- El tipo de relación (de poder o interpersonales)
- El tipo de comunicación
- Los miedos, ansiedades, incomprensiones, frustraciones, inhibiciones extrañas o formas violentas de agresividad
- Simpatías, antipatías, cooperación o rechazo
- Liderazgos
- Trabajo en equipo
- Dinámicas de grupo

Analizándolos con base en una serie de factores que pueden facilitar u obstaculizar la comunicación en el aula de clases como son:

- los facilitadores físicos (características del ambiente)
- los fisiológicos (tono y velocidad de la voz)
- los psicológicos (interés, confianza)
- los semánticos (sentido de las palabras)

Al llegar a este punto es necesario aproximarnos a los cuatro modelos paradigmáticos que propone Mucchielli para analizar la comunicación, porque de estos tomaré primordialmente los dos últimos para el análisis de las señales digitales y analógicas en el salón de clases; pero antes es importante definir el concepto de paradigma de acuerdo con Mucchielli:

---

<sup>83</sup> MUCCHIELLI, Alex, Psicología de la comunicación, Paidós, Buenos Aires, 1998, p. 269



*Un paradigma* es un conjunto de elementos epistemológicos, teóricos y conceptuales, coherentes, ‘que sirven como marco de referencia a la comunidad de investigadores de una determinada rama científica’.

Dicho paradigma es, pues, el proceso transformador que el investigador pone en marcha, es un esfuerzo por construir el objeto científico de su investigación.<sup>84</sup>

#### **4.4.1. El paradigma estructural-expresivo, su objeto de estudio: la personalidad.**

El objeto último de los estudios comprendidos en este paradigma es la ‘personalidad’ en cuanto a organización interna de la psique de quien se expresa. Éste paradigma reposa en la idea de que todos los fenómenos de superficie encuentran su organización profunda en una ‘estructura’ subyacente que puede llegar a manifestarse. *Entendiéndose por fenómeno de superficie el comportamiento y las expresiones verbales de los individuos y por estructuras subyacentes los productos de su psique.* En este paradigma la psique tiene por definición una ‘organización interna’, que interviene poderosamente a la hora de dotar de forma a las expresiones del individuo.

La característica de la metodología del análisis de contenido consiste en remontarse hasta los niveles anteriores, más profundos, que funda su coherencia.<sup>85</sup>

#### **4.4.2. El paradigma formal-transaccional, su objeto de estudio: la forma del contenido de las comunicaciones.**

La mirada dirigida a la comunicación se convierte, así, en algo exterior, *el análisis transaccional se funda en que las comunicaciones emitidas por los individuos implican tres niveles de realidad y se apoyan en tres diferentes tipos de actitudes corporales y de mensajes paraverbales.* En el primer nivel se encuentran las actitudes y los paralenguajes, que toman formas tradicionales como consejos o

---

<sup>84</sup> *Ibíd.* p. (15-16)

<sup>85</sup> *Ibíd.* p. (17-18)

injunciones morales. En el segundo nivel, se encuentran las actitudes y los paralenguajes originados por el control de los sentimientos que acompañan comunicaciones lógicas y racionales. En el tercer nivel, las actitudes y paralenguajes dejan que se manifiesten los sentimientos y los estados psicológicos (rabia, placer, amor, miedo, alegría, orgullo).

El análisis transaccional traduce todo esto en imágenes explicando que cada uno de nosotros puede hablar con lo que tiene de 'adulto', de 'niño', o de 'padre'. Al hablar con lo que tiene de padre pone en marcha los procesos de evaluación social y moral de su ser; al hablar con lo que tiene de adulto, pone en marcha los procesos racionales de su psique; y al hablar con lo que tiene de niño pone en marcha los procesos afectivos de su ser.<sup>86</sup>

#### **4.4.3. El paradigma de relación-sistémico, su objeto de estudio: la relación.**

El modelo de relación y sistémico se funda en la idea de que las relaciones entre individuos, constituyen el fenómeno psicológico fundamental que hay que estudiar. G. H. Mead fue el primero en demostrar que el Ego no existe más que para y en las interacciones sociales; incluso el proceso del pensamiento es de naturaleza interaccionista, ya que procede de la progresiva aptitud a adoptar el punto de vista del otro sobre sí mismo.<sup>87</sup>

Laing desarrolló estas intuiciones en su 'fenomenología social', diciendo que el ser no existe más que en función de las relaciones que mantiene con otros actores, desde el momento en que la relación que existe entre los diferentes seres constituye la esencia del ser, de todos los seres.<sup>88</sup>

##### **4.4.3.1. Las formas de la interacción.**

Las interacciones (acontecimientos que se dan en una presencia conjunta y en virtud de dicha presencia) adquieren determinadas formas típicas que han sido identificadas por los investigadores. Se trata de un enfoque interaccionista, que consiste en conocer las formas para poder identificarlas.

---

<sup>86</sup> Ibídem. p. (27-28)

<sup>87</sup> Ibídem. p. 39.

<sup>88</sup> Ibídem. p. 40.

Las diferentes interacciones son:

a) Digital y analógica: *para comunicarnos utilizamos dos grandes categorías de señales: las señales digitales (palabras comprensibles a partir de un código determinado); y las señales analógicas (gestos, posturas del paralenguaje verbal o gestual, que no remiten a códigos concretos). Al estudiar los sistemas de intercambio será muy útil intentar determinar ambos niveles de comunicación, que intervienen contemporáneamente en una transacción y, por tanto, la vuelven compleja.*

b) Simétrica y complementaria: la 'esquimogénesis' es, según Bateson, 'un proceso de diferenciación de las pautas de comportamiento individual originadas por las relaciones acumulativas entre individuos'.

De este modo, los individuos entran en intercambios 'acumulativos' que van a potenciar la constitución de roles complementarios. De modo inverso, se da un proceso en el que la acción de uno responde al mismo tipo de acción del otro, arrastrándolos hacia una puja sin fin (esquimogénesis simétrica).

En este caso, los miembros del intercambio se esfuerzan por instaurar y mantener la igualdad de posiciones e intercambian sus interacciones a modo de 'espejo'. J. Haley simplificó esta noción de esquimogénesis al definir una posición superior (alta) y otra inferior (baja). El individuo (o el elemento del sistema) situado en posición 'alta' dirige y controla la responsabilidad de la interacción, mientras que el que está situado en la posición 'baja' se ajusta y responde a las iniciativas del otro.

Sluzki y Beavin han propuesto una tipología general de las transacciones complementarias y simétricas:

- Dar / recibir instrucciones; interrogar / responder; afirmar / acordar; construir un enunciado referencial / construir un enunciado referencial; acordar / acordar; dar instrucciones / responder por medio de otras instrucciones...

Asimismo, hay que señalar que este tipo de análisis, se ha de llevar a cabo a muchos niveles: el nivel auditivo-lingüístico, el nivel auditivo paralingüístico, el

nivel no auditivo paralingüístico y el nivel contextual, ya que todo tipo de ‘comunicación’ constituye por sí misma un complejo sistema multidimensional.<sup>89</sup>

#### **4.4.3.2. La metodología de análisis, (la observación global y la reconstrucción del sistema).**

Mucchielli indica, que un individuo y sus acciones no se pueden analizar más que en el sistema en el que se realizan. Un fenómeno constituye algo incomprensible, si su campo de observación no es lo suficientemente amplio, como para incluir el contexto en el que se produce. No poder captar la complejidad de las relaciones entre un hecho y el marco en el que se inserta, entre un organismo y su medio, hace que el observador de algo ‘misterioso’ se vea empujado a atribuir a su objeto de estudio propiedades que a lo mejor no posee...<sup>90</sup>

Weakland sostiene que la perspectiva interaccional es algo nuevo... examina los acontecimientos y los problemas en términos de comportamientos entre individuos de un sistema de relaciones sociales... se dirige hacia el ‘qué’ y el ‘cómo’ de la situación (en vez de hacia el por qué o el quién)... le interesa menos el origen o los fines últimos que la situación actual, así como el modo en el que se perpetúa y se podría modificar.<sup>91</sup>

#### **4.4.4. El paradigma fenomenológico y praxeológico, su objeto de estudio: los significados subjetivos y el mundo vivido.**

Estos conceptos se han desarrollado en psicología bajo el impacto de la fenomenología y la influencia de esta última en la psicología ha sido muy importante.

*Para Mucchielli la etnometodología y la teoría de la ‘acción comunicativa’ muestran que la comprensión se basa en principios y reglas que se construyen en el curso de los intercambios... para los gestalistas, percibimos el mundo como algo cargado de fuerzas positivas o negativas, que atraen o repelen. La percepción*

---

<sup>89</sup> Ibídem. p. (41-42).

<sup>90</sup> Ibídem. p. 47.

<sup>91</sup> Ídem.

*depende de una compleja red de líneas de fuerza de orden psicológico que, a su vez, dependen del individuo y de los acontecimientos que para él son significativos.*<sup>92</sup>

#### **4.4.4.1. La metodología de análisis.**

Según Husserl el análisis fenomenológico, no hace otra cosa que explicar el sentido que tiene para nosotros el mundo objetivo de las realidades en la experiencia, sentido que la filosofía es capaz de ‘deducir’, ‘de provocar’, pero que jamás puede modificar.<sup>93</sup>

#### **4.4.4.2. El método de comprensión.**

Los hechos humanos son muy diferentes de los hechos físicos y naturales y se pueden captar mediante un enfoque específico: la ‘comprensión’. Dicha comprensión es un fenómeno muy particular, incluso inexplicable, si se tiene en cuenta que como dice Schutz, los seres humanos no son productos de laboratorio y que la experiencia de la existencia de otros seres humanos, así como el significado de sus acciones es, sin duda, la primera y la más original de las observaciones científicas que el hombre puede hacer.<sup>94</sup>

Para Droysen el método de comprensión consiste en captar el sentido subjetivo e intersubjetivo de una determinada actividad, a partir de las interacciones que se le pueden atribuir a uno o varios actores, a partir de nuestra propia experiencia vivida de lo social.<sup>95</sup>

Según Mucchielli otra técnica de la etnometodología es el análisis de la documentación interpretativa que consiste en; saber ‘cuál es la base de datos documentales’ común a los diferentes actores sociales (los elementos del programa de presupuestos de base al que nos referimos). En efecto, si deduzco un significado a partir de lo que alguien me dice, es porque presumo que alguien conoce las mismas cosas que yo. Esta base de datos está organizada y es

---

<sup>92</sup> *Ibídem.* p. 55.

<sup>93</sup> *Ibídem.* p. (58-59).

<sup>94</sup> *Ibídem.* p. 61.

<sup>95</sup> *Ibídem.* p. 62.

dinámica, es decir, que genera expresiones. El análisis de la documentación interpretativa consiste en 'documentar' (de modo interpretativo) un fenómeno (un diálogo, un comportamiento...), es decir, en buscar entre todo lo que se conoce sobre los conocimientos compartidos socialmente, los elementos que puedan volver comprensible (significativo) dicho fenómeno.<sup>96</sup>

Se agrupan de dos en dos, los primeros se refieren a una psicología de los procesos intrapsíquicos, pertenecientes a una concepción 'representacionista', coincidiendo fundamentalmente con el sentido común, que considera a la comunicación como una cuestión de adquisición, de tratamiento y de transmisión de información, considerando la existencia de estados internos y de representaciones mentales, y los dos últimos se refieren a una psicología de las relaciones, perteneciendo a una concepción 'comunicativa', rompiendo con el sentido común, puesto que la comunicación es un hecho de la participación en la continua y emergente elaboración de un mundo de relaciones, permitiendo a los diferentes miembros que 'especifiquen el modo en que se relacionan temporalmente unos con otros y con el mundo, y por lo tanto, que construyan de modo concertado... lo que ponen de manifiesto mutuamente en la interacción.<sup>97</sup>

Como conclusión los paradigmas de relación-sistémico, donde ya sabemos que el objeto de estudio es la relación de los individuos y el paradigma fenomenológico y praxeológico en el que su objeto de estudio son los significados subjetivos y el mundo vivido de tales individuos, cabe señalar que los dos se complementan para facilitar el análisis de esta investigación.

La metodología que usé basándome en el paradigma relación-sistémico fue:

1.- Ubicar el contexto en donde se dan dichas relaciones interpersonales e intergrupales como fenómenos psicológicos.

2.- Citar el qué y el cómo de las relaciones, es decir, el contenido o temas de esas relaciones.

3.- Definir los tipos de interacción.

---

<sup>96</sup> *Ibidem.* p. 64.

<sup>97</sup> *Ibidem.* p. 69.

La metodología utilizada con base en el paradigma fenomenológico y praxeológico fue:

1.- Explicar el sentido que tiene para nosotros el mundo objetivo de las realidades en la experiencia.

2.- Usar el método de comprensión que consiste en captar el sentido subjetivo e intersubjetivo de una determinada actividad a partir de las interacciones que se le pueden atribuir a uno o varios actores a partir de nuestra propia experiencia vivida de lo social.

3.- Utilizar el análisis de la documentación interpretativa.

#### **4.5. Los sujetos de observación del grupo 181 del campo: Comunicación, Cultura y Procesos Educativos.**

Para poder observar con mayor discreción y facilidad, ante mis compañeras mostré un perfil educativo bajo y una planeada irresponsabilidad, de común acuerdo con mi asesor de tesis y coordinador del campo David Magaña Figueroa.

Involucrándome lo menos posible en las actividades académicas en la materia Seminario de tesis II de octavo semestre. Consideramos que de haber hecho evidente mi interés por crear una investigación a partir de las significaciones en clase, el comportamiento de las alumnas hubiese sido distinto, por lo tanto la estrategia a seguir fue no darme a notar, ser cero a la izquierda ante los ojos del grupo.

Una vez señalando lo anterior se debe resaltar que a partir de notas, apuntes y grabaciones de diversas sesiones, seleccioné las más significativas y sólo algunos momentos claves para reconstruirlos, entenderlos y posteriormente analizarlos, centrándome en las señales digitales y analógicas emitidas por mis compañeras del grupo 181 del campo Comunicación, Cultura y Procesos Educativos.

Elegí cinco sesiones de las que una vez identificando elementos diversos determine fijar mi atención en los siguientes puntos:

1.- Seleccioné la primera sesión del día 04-02-04 de octavo semestre; ya que permitía retomar luego del receso vacacional, las primeras interacciones interpersonales e intergrupales descubriendo sus expectativas académicas.

2.- Seleccioné la segunda sesión del día 11-02-04 porque me permitió observar las reacciones a partir de objetivos y la metodología del curso.

3.- Seleccioné como tercera el cierre de la sesión del día 14-05-04, ya que en esta se dieron las bases para desarrollar la dinámica “sombrosos y zapatos”.

4.- Seleccioné como la cuarta sesión la correspondiente al día 26-05-04, analizando la interacción que surgió mediante la aplicación de la dinámica “sombrosos y zapatos”.

Nota: se había señalado que se retomaría la aplicación de la dinámica los días 19 y 21 de mayo; pero se pospuso para el 26 y 28 de mayo porque se suspendieron las clases.

5.- Seleccioné como quinta y última sesión el día 11-06-04, analizando el cierre del curso que consistió en observar la autoevaluación del curso y autoevaluación de parte de las alumnas sobre su desempeño académico.

Antes de cerrar éste apartado es indispensable explicar cómo y por qué surge el interés en observar a este grupo: una de las preocupaciones que me llevó a esta investigación, fue el hecho de analizar que a lo largo de mi trayectoria académica no encontré alguna materia que considerara las relaciones interpersonales e intergrupales para construir un ambiente idóneo de colaboración en el aula. Otra más fue mi curiosidad por ser crítica-analítica de mi propio proceso educativo y el de mis compañeras. Una más fue porque como pedagoga, mi intención es analizar cómo se dan los procesos educativos y con base en esto poder aplicar un modelo de análisis, tendiente a contribuir a transformar la ideología de la educación universitaria.

#### **4.5.1. Cualidades y aptitudes de las alumnas del grupo 181 del campo: Comunicación, Cultura y Procesos Educativos.**

Es necesario citar las características de las alumnas pues servirán para explicar el por qué de su comportamiento en el grupo 181. Aclarando, que siempre



habrá aspectos subjetivos imposibles de superar, por la sencilla razón de que estamos analizando seres humanos, no objetos, ni animales.

La identificación de los sujetos de análisis se dió de la siguiente manera: a la maestra, en los registros de análisis, se le asigna la letra **M**. A las alumnas la letra **A** seguida de un número arábigo hasta completar 21. En lo referente al registro narrativo consideré conveniente para facilitar el análisis numerar consecutivamente cada sesión.

Antes de citar las cualidades y aptitudes de las alumnas del grupo 181, es necesario aproximarnos a los autores que han abordado el concepto de líder en el salón de clases, para darnos una idea del como se identificaron.

Para Pigors “el líder social trata de lograr un fin común, motivando y guiando a los integrantes del grupo’. Campbell señala por su parte que ‘el liderazgo es la contribución de un cierto individuo a la eficacia del grupo, realizada mediante los esfuerzos directos de los demás más bien que por sí solo”.<sup>98</sup>

El liderazgo según estas definiciones, requiere de un grupo con un fin común y una diferenciación en las tareas ejecutadas por los miembros del grupo para que uno o más miembros puedan dirigir y controlar a los demás en la consecución del fin.

Esto nos ayuda a comprender que un factor esencial en el grupo escolar son las relaciones interpersonales, pues de estas dependerá que se dé o no un optimo desarrollo educativo, mediante la creación de un ambiente idóneo para fomentar el proceso educativo.

Como señala De la Torre “podemos definir las relaciones humanas como la interacción del hombre con su medio social y físico”<sup>99</sup> .

---

<sup>98</sup> VERBA, Sydney,, *“El liderazgo, grupos y conducta política”*, Rialp, S.A., México D.F., 1968, p.324.

<sup>99</sup> DE LA TORRE, Francisco. *“Relaciones humanas en el ámbito laboral”*, Trillas, México, D.F.,1998, p.157.

A1: Selectiva para elegir a sus amistades, siendo excluyente con las demás y egoísta para compartir sus conocimientos, se vinculaba con A13 y A4.

A2: Introversa, poco participativa, tenía ideas que compartir, pero se le dificultaba comunicarse abiertamente con el grupo. Era amiga de A9 y A21.

A3: Imaginativa, creativa, crítica, logrando un equilibrio en la diversidad de ideas en el grupo, no excluyente, tratando de llevarse bien con todas las alumnas, era amiga de A5 y A11.

A4: Se integraba fácilmente al trabajo en equipo, siendo creativa, ingeniosa, tenía amistad con A1 y A13.

A5: Establecía sus propias reglas. Movía al grupo a sus propios intereses; siempre a contra corriente de los fines educativos, afectando con su actitud a terceras personas, ya fueran alumnas o profesores, indisciplinada, irresponsable, impuntual. Se relacionaba con A11 y A3.

A6: Aportaba ideas al grupo. Mantenía una línea de respeto con sus compañeras. Participativa, creativa, imaginativa, crítica, seria, responsable. Tenía amistad con A7, A12, A17, A18, y A19.

A7: Llegó a ser líder en 4º, 5º y 6º semestre, pero en 7º 8º ya no le interesó continuar el proceso; sólo asistía porque quería finalizar la carrera. Un interés personal pasó a ser el centro de su vida. De ser una persona que aportaba el 80% de sus cualidades al proceso educativo, bajó a un 40%, el último año. Tenía amistad con A6, A12, A17, A18, A19.

A8: Madura, reflexiva, seria, responsable, creativa, participativa, crítica con fundamentos, orientando a quien se lo solicitará, teniendo todas las cualidades para ser líder; sólo que en 8º semestre pasó por un lapso difícil de problemas personales que le impedían integrarse al grupo. No tenía amistad con alguien en especial. Pero se relacionaba con todas cuando ella lo consideraba necesario. Confiaba en A21.

A9: Creativa, participativa, brillante, heterodoxa, siempre aportando ideas frescas para construir el proceso educativo, por lo mismo generaba envidias de otras alumnas, tenía amistad con A2 y A21.

A10: No aportaba nada para la construcción del proceso educativo en el aula, interactuaba cuando era muy necesario, en algunas ocasiones se hacía notar con los maestros participando para quedar bien, pero solía regresar a su actitud tradicional, se relacionaba con A20.

A11: Líder, competitiva, polémica, guerrera, intrigante, exhibicionista, preocupada en demostrar sus “grandes capacidades”, actuando siempre a contra corriente de los fines educativos del grupo. No aportaba ideas para solucionar conflictos o dudas, por el contrario agrandaba más la problemática, imponiendo su propio criterio, se vinculaba con A5 y A3.

A12: Intrigante, callada, introvertida, poco participativa, sólo interactuaba con su grupo de amigas, poco participativa, tenía amistad con A6, A7, A17, A18, A19.

A13: Líder, propositiva, no excluyente, lúdica, crítica, imaginativa, brillante, traviesa, juguetona, extrovertida, aportaba ideas para construir los procesos educativos, contribuyendo a la reconciliación y conciliación grupal, tenía amistad con A1 y A4.

A14: Poco participativa, con problemas personales que le afectaban en el grupo, encontrándose físicamente en el aula pero mentalmente en otros lugares, impidiéndole concentrarse en la interacción del grupo, se vinculaba con A15 y A16.

A15: Negativa, impuntual, faltista, no le interesaba el proceso educativo, sólo asistía para terminar la carrera, afectándole los problemas familiares, impidiéndole interactuar con sus compañeras de grupo, tenía amistad con A14 y A16.

A16: Reservada, intermitente, poco participativa, en ocasiones le afectaban los problemas familiares y no podía acoplarse a la interacción del grupo, se vinculaba con A14 y A15.

A17: Poco participativa, no aportaba ideas para construir el proceso educativo, costándole trabajo interactuar con las otras alumnas, se vinculaba con A6, A7, A12, A18, A19.

A18: Indolente, impuntual, poco participativa, interactuaba con su grupo de amigas, poniendo énfasis en mínimos detalles que le llamaban la atención, no interesándole el proceso educativo en general, se vinculaba con A6, A7, A12, A17, A19.

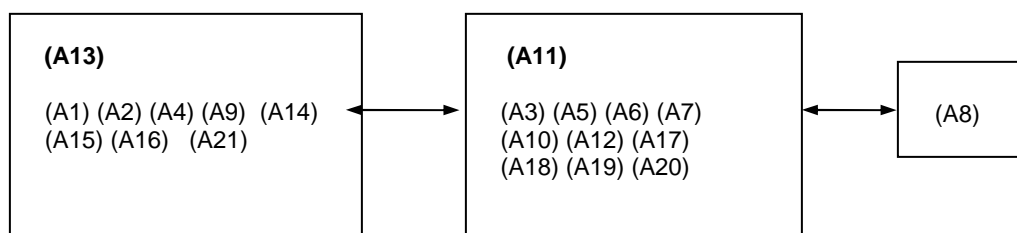
A19: Muy limitada en cuanto a expresión verbal se refiere, no le importaba aportar ideas para la construcción del proceso educativo en el aula, sólo interactuaba con A6, A7, A12, A17, A18.

A20: Polémica y guerrera, defendía sus puntos de vista, aunque estuviera errada, tenía amistad con A10.

A21: Asume retos y los supera, pero a veces es insegura y necesita llegar a los extremos para forjarse las metas en la vida, poco participativa, muy ligada a su grupo de amigas A2 y A9.

Ahora bien en el siguiente esquema se puede ver la segmentación y el liderazgo, que existía en el grupo 181, el cual se dividió en dos mini grupos cada uno con sus respectivas líderes, y el caso de A8 que prefirió alejarse de los mini grupos, pero esto no significa que todas las integrantes de cada mini grupo mantuvieran una relación interpersonal con las líderes, solamente a la hora de tomar alguna decisión que tuviera que ver con el proceso educativo las apoyaban, (la clave para distinguir a las líderes son las letras y números que aparecen en negritas):

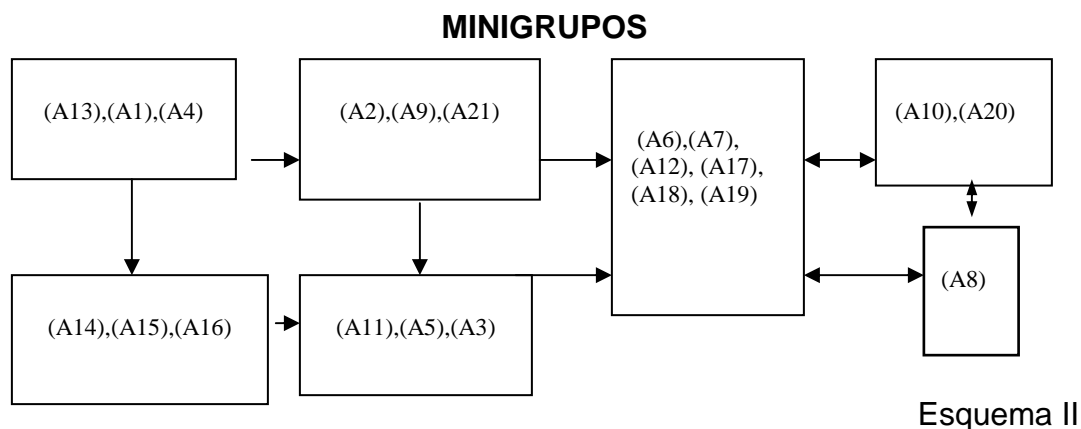
### SEGMENTACIÓN Y LIDERAZGO



Esquema I

Que el grupo se divida en 2 pequeños segmentos no significa que en el salón de clases no intercambien sus diversas capacidades y habilidades

intelectuales con el fin de mejorar su aprovechamiento educativo, sólo que preferían hacerlo con quien consideraban sus mejores amigas, creando con esto otros mini grupos como se observa en el siguiente esquema:



Ahora bien, a continuación citaremos las cinco clases escogidas reconstruyendo las señales digitales y analógicas mediante las relaciones interpersonales e intergrupales en el grupo 181.

#### 4.6. Primera sesión del día 04-02-04.

La jornada inició con desconcierto. Horas antes, - a las ocho de la mañana - el profesor Martín Linares se suicidó en el área de los jardines. Son las once cuarenta de la mañana, un grupo de alumnas se encuentran viendo por la ventana que da hacia los jardines de la institución, otras llegan al salón de clases y les llama la atención que sus compañeras estén muy atentas se acercan preguntando: “¿qué están viendo?” Alguien comenta: “Un profesor se suicidó, aún se encuentra aquí la ambulancia”. Se forma un corrillo en el que se maneja diversas versiones del hecho. A las once cincuenta y cinco de la mañana entra al salón M saludando: “Buenas tardes”. Sonríe, se dirige tranquilamente a la mesa 10. donde deja su portafolios. Las alumnas voltean y ven a la maestra respondiendo al saludo desde la ventana. M, intrigada por saber qué es lo que pasa, camina hacia ellas y les pregunta: “¿Qué es lo que está pasando?” A4 le informa lo sucedido. A17 y A5 entran apresuradamente al salón. M pide que

tomen asiento, motivando a las alumnas para que formulen preguntas con respecto a lo ocurrido. M: “¿Qué preguntas se harían para comenzar a investigar el por qué se suicidó?” M apunta en el pizarrón las aportaciones de las alumnas.

A16: “¿Por qué en la UPN?”

A1: “¿Qué fue lo que lo provocó?”

20. A9: “¿Por qué no pensó en sus familiares?”

A13: “¿Qué ejemplo le dió a la comunidad?”

A8: “¿Qué traumas tenía?”

A5: “¿Por qué el primer día de clases?”

A6: “¿No hubo alguien que le ayudara a solucionar sus problemas?”

25. A4: “¿Por qué con un arma?”

A3: “¿Es valentía o cobardía suicidarse?”

A12 le pregunta a A7 en voz baja: “¿Habrás muerto rápido o lentamente?” La puerta del salón se abrió repentinamente, azotándose contra la pared, lo que ocasionó que las alumnas se espantaran y distrajeran de la dinámica. A20 y A10 comentaron entre ellas con risas nerviosas: “¡Huuuyyyyy, que miedo es el fantasma del maestro!” M comenzó a interpretar y a responder las preguntas escribiendo en el pizarrón a un lado de las preguntas “delimitación, lugar, espacio” y como respuesta a las preguntas de A16 y A13 escribió: “No es una investigación completa, porque sólo se está encuadrando en un sólo aspecto y se está viendo al maestro como culpable”, respondiendo a las preguntas de A8 y A5: “¿Pero no nos ayuda a descubrir el por qué se suicidó?”; y respondiendo a las preguntas de A6, A4 y A3: “Estas preguntas son sólo complementarias porque nos ayudan a solucionar el problema, pero no lo resuelven del todo”. Explica a las alumnas, que de cualquier tema se puede desligar todo tipo de actitud y conocimiento, tomando en cuenta en la resolución del caso la objetividad y subjetividad, porque por medio de la objetividad se puede investigar en qué trabajaba, cuánto ganaba, cuánto gastaba, si tenía deudas, etcétera; y mediante la subjetividad se puede investigar cómo era su forma de ser, basándose en teorías psicológicas. M: “Bueno esto fue una breve introducción para que reflexionen cómo se puede

45. empezar a resolver una investigación, pasemos a otra cosa. A ver chicas, ahora piensen en un animal, el que más les guste y en tres de sus características del por qué les gusta, una vez hecho, lo imitarán para que sus compañeras identifiquen de qué animal se trata. A ver, ¿quién va a empezar?” Levantaron la mano para participar A9, A6, A10, A4, A11, M le dio la palabra a A9, la cual

50. comenzó su imitación sin moverse de su lugar, gruñó, movió las manos como avanzando sigilosamente. A1 se tapó la boca para reírse y comentó a A20 y a A10 en voz baja: “¡Mira, qué chistosa se ve!”. A7 y A19 se reían pero no tenían la intención de adivinar de qué animal se trataba. M puso orden hablando enérgicamente: “A ver, vamos a hacer esto con respeto, no es para que se burlen 55. de las compañeras, es para conocer más acerca de su personalidad”. M preguntó a A9 mostrándose interesada con una mano sosteniéndose la barbilla: “¿Es un tigre?” A9: “¡No!”, volviendo a la imitación. A13: “¿Es un león?”, A9: “¡Sí!” M: “¿Por qué escogiste a un león? ¿Dinos sus características del por qué te agrada?”, A9, mostrándose muy segura de sí misma: “Porque es fuerte, hábil,

60. guerrero y le gusta luchar por lo que quiere”. A6, A10, A21, A4, A11, A8, A1, levantaron la mano para participar, M les dio la palabra en el orden que levantaron la mano. A6 comenzó su imitación, ladrando, sentada en su lugar, A9 adivinó de inmediato: “¡Es un perro!” A6: “¡Sí!, sí es un perro, me gusta porque es fiel”. A10 comenzó su imitación haciendo muecas, emitiendo algunos ruidos como: “Hu, hu,

65. ha, ha, hu, hu”, rascándose la cabeza con una mano y con la otra la axila. A13: “¡Es un chango!” A10: “Sí me gusta porque trata de imitar a los demás y es observador. A21 comenzó su imitación estirando sus manos a los lados muy abiertas, moviéndolas de arriba hacia abajo, emitiendo algunos ruidos como: “Hi, hi, hi”. A16: “¿Es un águila?” A21: “¡Si!, me gusta por observadora, porque le

70. gusta volar alto y porque es libre”. A4 Comenzó su imitación emitiendo algunos ruidos como: “Hu hu hu, hu, hu, hu”, nadie adivinaba hasta que A13 dijo: “¿No es un búho?” A4:” Sí y me gusta porque es inteligente, callado y libre”. A11 gruñía moviendo sus manos de tal forma que parecieran garras. A3 comentó como no dándole importancia: “¡Ah es un tigre!” A11 contestó con voz chiquiona y

75. estirando su cabeza hacia arriba: “¡Sí!, es un tigre pero el mío es siberiano, me gusta porque ataca cuando tiene hambre, es amistoso y es muy fuerte”. A13 Con tono irónico le preguntó: “¿Y tú, te identificaste con él?” A11 con tono insistente: “¡Sí!, me identifico”. A8 emitió sonidos parecidos a: “Miau, miau,” A6 se apresuró a levantar la mano, diciendo: “¡Es un gato, es un gato!” A8: “¡Sí! y me gusta porque  
80. es observador, defiende su espacio y es libre cuando quiere hacerlo”. A1 preguntó a M: “¿No importa que repita algún animal que ya hayan dicho?” M: “No importa”. A1 comenzó su imitación haciendo el ademán de querer arañar a su compañera de a un lado (A13), A6 adivinó de inmediato contestando sin ganas, y moviendo la cabeza de un lado para el otro: “¡Ah, es un gato!” A1: “¡Sí!, y me  
85. gusta porque es amistoso y fiel con las personas a quienes quiere mucho pero con los que no, es indiferente”. M observó que las alumnas ya no querían participar y dijo: “Ya para cerrar este ejercicio adivínenme a mí”. Se trasladó de un lado a otro del salón, realizando movimientos gestuales, acompañados de sonidos emitidos con la boca, como: “lii, iii, iii”, imitaba a su animal, después de un minuto  
90. al no haber respuesta por las integrantes del grupo optó por comentar: “Es un delfín y me gusta porque es inteligente, creativo, alegre y comunicativo”. Cerró éste ejercicio diciendo: “Seleccionar un determinado animal el que más nos guste, es así como la gente te ve, y cuando uno dice yo soy así, es como uno se ve”. Acto seguido apuntó en el pizarrón:

95. “¿Cómo te ven? → el gato es así  
¿Cómo uno se ve? → yo soy así”

Luego asignó actividades a algunas alumnas de forma arbitraria dándole un rol a cada una: “A11 y A3 organizarán los cumpleaños y convivios como el festejo del 14 de febrero. A10 será la encargada de avisarles por correo de las tareas y de  
100. recogerlas el día asignado y la tarea pendiente es: leer el libro *el arte de amar*, de Erich From y responder a la pregunta: ¿qué se necesita para aprender la práctica de un arte y específicamente el arte de amar?”



## **ANÁLISIS**

Durante mi estancia en la Universidad lo primero que observé en 8° semestre a diferencia de los demás fue: que comenzó con un aspecto trágico: el suicidio del Profesor Martín Linares.

Ahora bien para iniciar el análisis de la primera sesión de octavo semestre con la materia de Creatividad en la Investigación II, es necesario citar el objetivo de la materia: “A través de técnicas y ejercicios, combinados con una fundamentación teórica, el alumno (a), al finalizar el curso, podrá ubicar la creatividad como una cualidad propia e inherente a todo ser humano y como una herramienta para el trabajo educativo”.

Es conveniente recordar que las alumnas que integraron el grupo analizado formaban parte de un proceso que inició en quinto semestre contando con una trayectoria académica apoyada por el profesor David Magaña Figueroa.

En quinto semestre la asignatura que impartió el profesor llevó el nombre de ‘Comunicación, Cultura y Educación’, en sexto semestre ‘Investigación Educativa II’, en séptimo semestre, ‘Seminario de Tesis I’, anexando en cada semestre un curso de expresión verbal y corporal, por lo tanto podemos señalar que este grupo observado en octavo semestre ya contaba con las herramientas necesarias en cuanto a expresión verbal y corporal se refiere, que muy bien se podrían haber aplicado en la dinámica, donde se pretendía, que al elegir un animal (el que más les gustara e imitarlo), podrían expresar parte de su personalidad a las demás compañeras.

Era de suponerse que por ser la primera sesión mostrarían entusiasmo, vigor o curiosidad por participar, pero fue todo lo contrario, no les interesaba interactuar, tomando una actitud de apatía, desmotivación; expresando señales digitales y analógicas bastante limitadas.

Afirmo que entonces no se trataba de tener pena o miedo para expresarse, si entendemos por comunicación: “el acto intencional de una persona de dirigir un

mensaje a otra”<sup>100</sup>, como dice Lasswell, nos damos cuenta que estas alumnas presentan una conducta hacia la maestra, y en general que envían mensajes de que no les interesa participar.

Participaron sólo ocho alumnas del grupo de veintiuno, con expresiones insignificantes, limitadas, por lo que la maestra optó por concluir la dinámica, ejemplificando un delfín, moviéndose de un lado para otro del salón, emitiendo algunos sonidos, definiéndolo como inteligente, creativo, alegre y comunicativo (ver renglones 86-91) con la intención que las alumnas se dieran cuenta de lo que M pedía para el proceso educativo.

A continuación se presenta a las alumnas que participaron, las que no participaron y las que se burlaron de algunas participaciones:

### ACTITUDES DISPERSAS

Participaron: A9, A6, A10, A21, A11, A8, A1, A4 No participaron: A2, A3, A5, A7, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20 Se burlaron: A1, A7, A19
---

#### Cuadro I

Seleccioné algunas alumnas con el propósito de comparar las características antes citadas en la primera sesión respecto a su comportamiento en el salón de clases:

El caso de A9 concuerda su comportamiento de la primera clase con las características señaladas a su persona; independientemente que se haya limitado en su actuación se dió a notar en su apresurada manera de interactuar siempre con ese optimismo de participar, (ver renglones 49-60).

En el caso de A8 concuerda su intervención con sus características, ya que era participativa, reflexiva y crítica, (ver renglones 78-80).

<sup>100</sup> FERNÁNDEZ, Collado Carlos. “La comunicación humana en el mundo contemporáneo”, MC Graw -Hill, México, D.F., 2001, p. 411.

A1 también coincide con sus características: tiende a ser selectiva, (ver renglones 80-86).

De catorce alumnas que no participaron, diez concuerdan con sus características, no interesándoles el proceso educativo, a los casos: A2, A5, A7, A12, A14, A15, A16, A17, A18 y A19.

Las tres alumnas que se burlaron, tienen algunas características en común, A7 y A19 son amigas, por lo tanto A19 se deja llevar lo que diga A7 y esta a la vez no le interesaba el proceso educativo, pues ocupaba su mente otro objetivo personal y A19 era muy limitada en sus expresiones verbales. A1 es egoísta para compartir sus conocimientos, (ver renglones 51-53).

A las tres alumnas antes citadas de alguna manera no les interesaba interactuar con sus compañeras, bloqueando el proceso de enseñanza-aprendizaje y burlándose de las que sí se atrevían a demostrar -aunque limitadas- sus aptitudes.

A manera de conclusión: de las veintiún alumnas que conformaron el grupo 181, sólo ocho aportaron ideas para saber más sobre su personalidad, es decir, la tercera parte del grupo mostró un poco de interés por comenzar el proceso educativo en donde tenían que pensar en el animal que más les gustara y ejemplificarlo, aplicando algunas técnicas que ya conocían de expresión verbal y corporal para transmitir su concepto de animal ideal. Sin embargo influyeron otros factores psicológicos para que no participaran en la dinámica; como la falta de interés en el proceso educativo y la ausencia de confianza en ellas mismas.

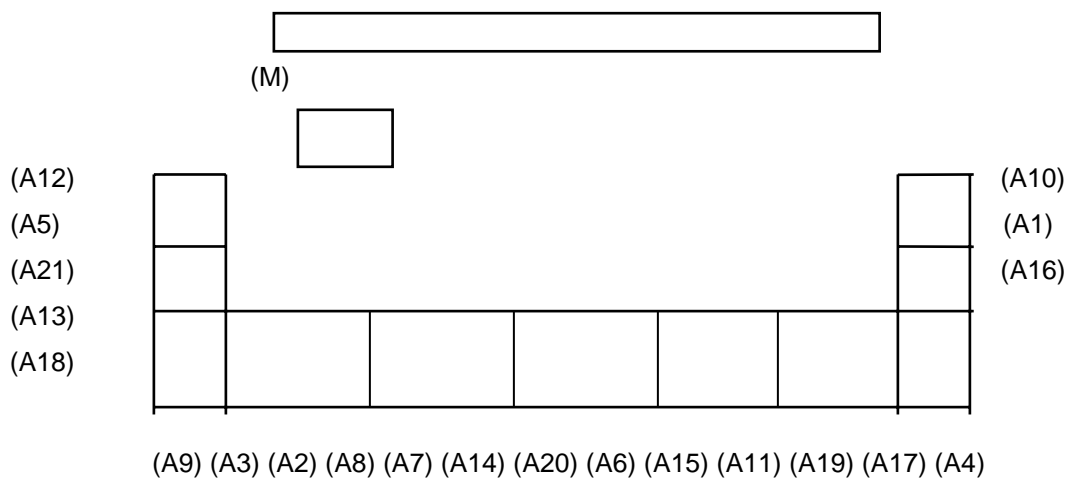
#### **4.7. Segunda sesión del día 11-02-04 Organización del curso-taller.**

Son las once cincuenta y cinco de la mañana, termina la clase de Seminario de Tesis II, el maestro se despide y sale del salón. Algunas alumnas se dirigen a la cafetería, otras corren al baño, otras se quedan en su silla dentro del salón platicando con sus amigas, consumiendo alimentos traídos de su casa. A8 que se 5. queda sola en su silla, sin platicar con nadie, toma su cuaderno, lo comienza a hojear esperando que llegue M. A10 también se queda en su lugar, sin interactuar

con nadie. Son las doce en punto, entra M al salón de clases, saludando a las alumnas: “¡Hola ¡ ¿Cómo están?” dejando su portafolios en la mesa, se aproxima a cada una de las alumnas que se encuentran dentro del salón, saludándolas con la mano y preguntando: “¿Cómo se encuentran?”, algunas alumnas contestan: “¡Bien!” M se dirige a su portafolios, saca unas hojas que lee, luego comenta: “Vamos a esperar diez minutos a las alumnas que faltan”... Pasan los diez minutos y M propone utilizar la clase para discutir cómo se organizará el curso-taller. Sugiere realizar una rifa en donde se elegirá a las representantes y 15. suplentes que apoyaran el curso. La actitud de M sorprende a A10, A20 y A11, incluso dudan en participar. A1: “¿Y qué van a tener que hacer las que les toque ser representantes y suplentes?” M: “Más adelante informaré esas cuestiones, vamos a realizar la rifa”. A5 Comenta a A3 en voz baja y bostezando: “¡Qué aburrido, yo no quiero hacer ninguna rifa, mejor me voy a salir”. A3 preocupada le 20. contesta discretamente: “No seas mala onda no te salgas, se va a dar cuenta la maestra”. A5: “No me importa”, se para y sale del salón. M pide a A10 y A3 que hagan papelitos con los nombres de las alumnas para la rifa. A18 aprovecha que M está indicando a las alumnas cómo hacer los papelitos, y se sale del salón junto con A5. M se percata que alguien salió por el sonido de la puerta al cerrarse; y 25. en el acto comenta: “No se vayan por favor, ya vamos a realizar la rifa y tienen que estar todas”. A10 y A3 le indican a M que ya están los papelitos, M comenta: “Vamos a esperar las alumnas A5 y A18 que salieron al baño para comenzar la rifa, mientras regresan vamos a proponer algunos valores y reglas para promover respeto y orden en este curso-taller. Tomaremos en cuenta las 30. reglas que se llevaron a cabo en el semestre anterior. A ver, ¿quién se acuerda de alguna regla que le gustaría se aplicara en este semestre?, ¿quién me puede decir un valor o una regla que les gustaría se lleve a cabo?”. A3 levanta la mano y opina: “Escuchar con atención a quien esté hablando”. M. Apunta en el pizarrón las sugerencias. A16: “Fomentar la confianza y el respeto”. A21: “No 35. permitir que se burlen de las participaciones grupales”. En eso estábamos cuando sonó el celular de A1, reiteradamente, pues lo tenía dentro de su bolso y no lo encontraba. Lo tomó y salió del salón, distrayendo la dinámica. M: señala:

“Mantener los celulares en silencio, sólo con vibrador”. A13: “Responder los celulares fuera del aula”. A9: “No fumar en clase”. A5 y A18 regresan al salón tranquilamente y sin pedir permiso para pasar. M: “Ganarse un lugar en el grupo”. M: “¿A qué hora quieren que comencemos la clase?” A11 “a las doce diez”, A13 “a las doce quince”, A5 “a las doce veinte”, A16 “a las doce diez”, A18 “a las doce veinticinco”, A3 apoya a A5, A1 apoya a A13, A6, A7 y A17; A19 apoyan a A18. M pone orden: “Muy bien, muy bien, quedemos en algo intermedio, 45. qué les parece a las doce quince”. La mayoría estuvo conforme. M: “Bueno a qué hora quieren que termine la clase”, A5 “a la una cuarenta”, A9. “a la una cincuenta”. La mayoría apoya a A9, M: “Okey, va a terminar a las dos de la tarde porque ya estamos dando quince minutos de tolerancia para la entrada. ¿Está bien? Además evitaremos en lo posible salir de clases antes de esa hora; sólo se 50. aceptarán y registrarán las tareas entregadas en la fecha solicitada y deberán presentarse capturadas con máquina de escribir o computadora y añadiendo el nombre completo de la alumna. Bueno vamos a realizar la rifa”. Pasa una bolsa con papelitos a cada alumna, al terminar comenta: “Pueden abrir su papelito, la próxima clase les explicaré en qué consiste ser representante y en qué suplente”. 55. A5 se sale de nuevo del salón de clases, A7 y A17 la siguen, M sugiere al grupo en general que den propuestas del cómo separar los mini grupos para poder crear un solo grupo compuesto por todas las integrantes. A16: “Trabajar en equipo”. A13: “Cambiarnos de lugares”. A12 comenta con su grupo de amigas: “¡Ay que flojera!”, A5 entra al salón. M: “Vamos a ver si funciona el cambio de 60. lugares”, A18 y A19, no quieren separarse, están molestas. A7 y A17 entran al salón con un café en la mano tranquilamente. A1 demuestra enojo porque la separaron de A13, A3 manifiesta disponibilidad al cambio, A7 se enfado, A15 se veía desmotivada, A20 fue indiferente. M: “Bueno, ya estamos en distintos lugares con distintas personas a nuestro lado, ¿cómo proponen que trabajemos?” A20 65. “Trabajar en equipos de tres o cuatro personas, para ver qué tanto podemos compartir con las compañeras”. M: “Bueno estarán dos semanas en el mismo lugar, conviviendo con las personas que les tocó estar”.

## REPRESENTACIÓN DEL SALÓN ORGANIZADO



Esquema III

El orden de las alumnas quedó en forma de “u” como se puede observar en el siguiente esquema representando el espacio del salón.

70. Aun no pasaban ni quince minutos en su nuevo lugar, cuando ya se observaban cambios de actitud entre las alumnas: no interactuaban entre ellas y la participación era mínima, aún incluso para dirigirse a M. A9 quedó en medio de A18 y A13 quienes la ignoraban, comunicándose sólo entre ellas, ante el rechazo de un lado y de otro, A9 se sintió sola y como es una alumna que le gusta

75. intercambiar opiniones y que la escuchen se cambió con A21, una de sus mejores amigas. A13 observó lo que sucedía y se movió al lugar de A12 y ésta a su vez se cambió al lugar que en un principio se encontraba A9, en medio de A18 y A3. M: “la próxima clase se hará una rifa para llevar a cabo la dinámica de la amiga secreta, será cada viernes, se hará el intercambio y se regalará lo que

80. hayan decidido el grupo. Dentro de dos semanas se volverá a hacer la rifa para el cambio de amiga secreta”. M cerró la sesión comentando: “La próxima clase nos pondremos de acuerdo para realizar un pequeño convivio el día viernes 13 de febrero del 2004, simbólicamente para festejar el 14 de febrero, día del amor y la amistad; en donde cada quien traerá para comer lo que quiera”.

85. La mayoría de las alumnas mostraron entusiasmo.

## ANÁLISIS.

Comencemos por resaltar la falta de interacción que existe entre las alumnas del grupo 181, citando el caso de A8 con A10 (ver renglones 4-7), que al inicio de la jornada académica, se quedan sentadas a corta distancia, pero no se hablan. Cotidianamente A8 les hablaba a todas pero superficialmente, saludándolas a veces; si se trataba de trabajar en equipo tenía disposición, pero no entablaba una relación más personal. Algo similar sucedía con A10, ella tampoco acostumbraba hablarles a las otras alumnas, sólo consideraba amiga a A20; pero como estaba ausente prefirió no interactuar con A8.

Para entender lo que pasó con estas alumnas, es importante resaltar lo que para Berne (citado por Mucchielli) es pasatiempo: “una serie de transacciones complementarias, simples, casi rituales, dispuestas alrededor de un único nudo material, cuyo principal objetivo consiste en estructurar un determinado lapso de tiempo”.<sup>101</sup>

En este caso la charla puede considerarse un pasatiempo social, pero en el caso de A8 y A10 no se aplica porque ambas tienen personalidades distintas por lo que no existe interés en ninguna de ellas para interactuar. Seleccionamos a nuestras relaciones en función de nuestro propio criterio, siendo este en buena parte inconsciente e intuitivo.

En el caso de A5 retrasó la dinámica escolar (ver renglones 19-30), saliendo del salón, no importándole afectar a terceras personas, propiciando el desorden al no respetar el trabajo grupal e influyendo en A18 para que también se saliera.

Es decir, la actitud de A va a afectar, o a influir en B, ó C, D, E, etcétera, esto fue precisamente lo que sucedió, pues la actitud de A5 y A18 de salirse del salón dió pie a que M propusiera se puntualizaran las reglas y valores para el curso-taller (ver renglones 18-52).

Pasando a otro aspecto: cuando sonó el celular de A1 (ver renglones 35-39), distrayendo a la mayoría del grupo, provocó que M sugiriera: “Mantener los celulares en silencio, sólo con vibrador”, pero A13 en lugar de proponer que el

---

<sup>101</sup> MUCCHIELLI Alex, “*Psicología de la comunicación*”, Paidós, Buenos Aires, Arg. 1998, pág. 269.

celular no se conteste, opina que se conteste fuera del salón de clases. Cabe aclarar que A13 es amiga de A1 y con su actitud la apoya.

Examinemos ahora el caso de A5 y A18 que regresan al salón tranquilamente y sin pedir permiso, ocasionando que M preguntara: “¿A qué hora quieren que comencemos la clase?”, (ver renglones 39-45), negociando la hora con las compañeras.

En este marco de referencia también podemos analizar quién apoya a quién y por qué, en ésta negociación de hora de entrada a clase: A3 apoya a A5 por que es su amiga; A1 apoya a A13; A6, A7, A17, y A19 apoyan a A18 (ver renglones 43-44).

Se puede observar cómo A5 a pesar de salirse constantemente de clases opina que inicie la clase después de la hora y termine antes a la 1:40 de la tarde (ver renglones 42-46).

Pasando a otro momento de la clase cuando M comienza a separar a las alumnas podemos observar que se dieron varios tipos de actitudes como: rechazo, desconcierto, resistencia, enojo, desmotivación, indiferencia y muy poca disponibilidad. Después del cambio las alumnas se sentían raras, con resistencia al cambio y algunas no lograron adaptarse (ver renglones 59-78).

Es importante hacer énfasis en que A18 no se llevaba bien con A9, (ver renglones 72-76).

Es necesario resaltar cómo A9 al sentirse evadida busca apoyo en su amiga A21 (ver renglones 74-75); ésta actitud contradice en cierto grado el tipo de personalidad que quiere proyectar al grupo en su ejemplificación de león, con las características de ser hábil, fuerte, guerrero y que le gusta luchar por lo que quiere.

#### **4.8. Final de la tercera sesión el día 14-05-04.**

En este apartado sólo nos referiremos a los últimos momentos de la clase, ya que son claves para el desarrollo de la cuarta sesión.

M dejó de tarea buscar en la biblioteca el libro: *El pensamiento creativo*, de Edward de Bono, para aplicar en clase la dinámica “*Sombreros y zapatos*”,



fomentando así la creatividad en la educación, la cual se usó en la cuarta clase analizada, para tratar los temas de los materiales didácticos, que forma parte del plan y programa que se cita al inicio de este capítulo en la Unidad 2. De Bono indica que:

...el método de los Seis Sombreros es extremadamente simple, pero esa simplicidad resulta poderosa:

Sombrero blanco: piense en el papel en blanco, neutro y transmisor de información. El sombrero blanco tiene que ver con los datos y la información...

Sombrero rojo: piensen en el color rojo, en el fuego y en el color. El sombrero rojo se relaciona con los sentimientos, la intuición, los presentimientos y las emociones...

Sombrero negro: piense en un juez severo, vestido de negro, que sanciona con dureza a los que actúan mal, indica por que no se puede hacer algo, señala porque algo no será provechoso...

Sombrero amarillo: piense en la luz del sol. El sombrero amarillo es para el optimismo y para una visión lógica y positiva de los hechos, persigue los beneficios, pero éstos deben tener una base lógica...

Sombrero verde: piensen en la vegetación y en el crecimiento abundante. El sombrero verde es para pensamiento creativo, sirve para las alternativas adicionales, para plantear posibilidades e hipótesis...

Sombrero azul: piense en el cielo, en una visión panorámica, es para el control de los procesos, piensa que se está usando el pensamiento, puede comentar el pensamiento que se está usando...<sup>102</sup>

M seleccionó esta dinámica para que las alumnas retroalimentaran a sus compañeras en la realización de su material creativo, y con base en esto cumplir los objetivos del curso-taller. Dirigiéndose al grupo señaló: "Vamos a hacer una rifa para ver qué color de sombrero les tocará traer la próxima clase. Lo fabricarán usando el material que más les guste y se lo pondrán la siguiente clase cuando llevemos a cabo la dinámica. El propósito es que dependiendo del color del

---

<sup>102</sup> DE BONO, Edward. "*El pensamiento creativo*", Paidós, México, D.F., 2001, pág. 464.

sombrero retroalimenten con sus aportaciones, la realización de los materiales didácticos de las compañeras, fortaleciendo así sus capacidades de creación y de investigación. Deben traer el nombre del material didáctico, un resumen breve acerca de lo que consiste, así como los objetivos educativos que se quieren alcanzar”. La clase finalizó.

#### **4.8.1. Materiales didácticos de las alumnas.**

Se citan con el fin de saber qué fue lo que presentaron como material didáctico:

- A1: Un software interactivo sobre: “Las nueve musas de Grecia”.
- A2: Un libro sobre: “Tu cuerpo, tu mente y tu ambiente (para desarrollar la coordinación)”.
- A3: Un memorama sobre:” Inglés/Español”.
- A4: Un software interactivo sobre: “Instrumentos musicales”.
- A5: Una ruleta sobre: “Conocimientos generales (Rulex)”.
- A6: Un libro sobre: “Los animales y su textura”.
- A7: Un maratón sobre: “Conocimientos generales en primaria”.
- A8: Una torre de madera sobre: “Refranes sobre Literatura Clásica”.
- A9: Un memorama, un crucigrama y un cuento: “Para escribirte mejor”.
- A10: Un “Domino de fracciones de primer grado”.
- A11: Un “Rompecabezas didáctico sobre sexualidad”.
- A12: Un libro sobre el medio ambiente llamado: “El tesoro de bolito”.
- A13: Un memorama sobre: “Instrumentos musicales”.
- A14: Un serpientes y escaleras sobre: “El abecedario”.
- A15: Unas cartas llamadas: “Aprendiendo a multiplicar”.
- A16: Un casett llamado: “Recordando a Cri-Cri”.
- A17: Un “Cubo didáctico” (para aprender a leer y sumar).
- A18: Un power point sobre: “Orientación Vocacional”.
- A19: Un tapete llamado: “Aprendiendo el cuerpo humano”.
- A20: Un libro sobre sexualidad.
- A21: Un memorama sobre: “Utensilios tradicionales”.

#### 4.9. Cuarta sesión del día 26-05-04 dinámica “Sombreros y zapatos”.

Son las doce con cinco minutos, A16 se encuentra platicando con A14, sobre algunos problemas familiares de A14. A10 se encuentra sola, saca un espejo de la mochila, un bilé y se pinta los labios. Llega M preguntando: “¿Cómo se encuentran?”, deja su portafolios sobre la mesa. A16, A9 y A21 contestan: “Bien 5. maestra”. M “¿Y adonde andan todas?” A9: “Unas fueron a la cafetería por algo para comer, otras al baño...” M: Ah, okey., ¿Y ustedes cómo han estado? A9: “Bien atareadas porque todos los maestros nos están pidiendo nuestro anteproyecto de tesis”. M: “Qué bien y ¿de qué van a hacer la tesis?” A9 se apresura a contestar: “La mía es un modelo para usar como herramienta la radio 10. mejorando el proceso educativo”. M: “Qué interesante ¿y tú A2?”: “Sobre la papiroflexia en el salón de clases”. M: “¿Y tú A 21?” A21: “Sobre la comunicación en el salón de clases”. M: “Que interesante échenle muchas ganas”. Se dirige a su portafolios y saca unos papeles que deja sobre la mesa. A las doce con quince minutos M se percata de que sólo hay ocho personas en el salón de clases y 15. decide iniciar la sesión. A1, A4 y A13, entran corriendo; A7 y A6 llegan y dejan la puerta abierta. M: “¿Pueden cerrar la puerta por favor?” A6 regresa a cerrarla. A11 llega con la respiración agitada y libros en la mano: “¿Puedo pasar?”, M: “¡Sí, pasa!”. Son las doce veinticinco de la tarde, entran A5 y A3, muy tranquilas con un refresco y unas papas en la mano. Cruzan el salón como si nada. M las observa y 20. les dice: “Recuerden que pueden pasar pero de doce quince a doce veinte, ya tienen retardo y a los tres retardos es una falta”. A5 muestra cara de molestia y se dirige a su lugar, arrastrando la silla para sentarse, haciendo mucho ruido. Por su parte A3 responde a M disculpándose: “Sí maestra está bien lo que pasa es que había gente en la cafetería y por eso nos tardamos”. M: “Bueno vamos a dividir al 25. grupo en tres equipos integrados por siete alumnas, de las cuales seis jugaran el rol asignado sobre un determinado color de sombrero, definiendo con este el tipo de actitud a tomar y la alumna con quien se analizará su material didáctico,

usando veinte minutos en cada tema para que aporten ideas; abordando en cada clase a doce alumnas con su respectivo material didáctico con el propósito de usar cinco minutos para conclusiones por cada tema". Tuve oportunidad de ser observadora participante del grupo, en el análisis del material creativo de A16 y A13 fungiendo con el criterio de un sombrero azul (siendo organizadora y controlando el proceso educativo). Se analizó primero el material didáctico de A16 las aportadoras fueron: A13 sombrero blanco, A9 sombrero verde, A21 sombrero azul, A2 sombrero negro, A5 sombrero rojo, A19 sombrero amarillo. A21: *"Bueno A16, para comenzar este análisis-debate, dínos ¿cuál es el tema de tu material didáctico?"* A16 con voz en volumen medio se muestra tranquila con las manos sobre la mesa sosteniendo una hoja, donde vienen los datos de su material didáctico: "mi proyecto aún no tiene nombre, pero se trata de crear un programa infantil de radio donde se cuenten historias de terror, los sábados y domingos". A5 se muestra inquieta, se mueve mucho en su silla, de un lado para otro, observa el reloj, saca un espejo de su bolsa se mira, lo guarda, saca su celular, oprime algunas teclas, lo guarda y comenta, a A19: "¡Ay! Que flojera no podríamos hacer otra cosa". A19 le contesta en voz baja y con gestos de resignación: "Pues no, hay que hacer lo que dice M". A5 se levanta de su lugar y se sale del salón. A13 levanta la mano para participar: "Pueden decirse adivinanzas los sábados, los domingos se pueden contar historias". A9 levanta la mano para participar. A5 regresa al salón y se sienta con los pies cruzados en su lugar. A19 comenta sin pedir la palabra: "Se podrían grabar quince minutos para ver si lo aceptan o no los niños". A21 apunta las aportaciones en su cuaderno. A9 se muestra desesperada por participar levantando constantemente la mano. A21: "A ver A9 adelante". A9: "Primero sería bueno conocer a los niños a quienes está dirigido el programa para saber sus propios gustos y adaptar el programa a los niños". A21 interviene y señala: "A9 tú no estás en posibilidad de opinar o dar sugerencias por favor estudia más tu rol". A9 se muestra nerviosa, comiéndose las uñas de los dedos de las manos. M después de haber observado a los otros equipos se aproxima al nuestro y observa lo que sucede. A5 nota la presencia de M y en seguida levanta la mano mostrando una actitud oportunista: "Estaría bien que les

dieran guiones a los niños para que les interese y no se aburran". A21: "Vamos a 60. tratar de enfocarnos en las aportaciones de acuerdo con el sombrero que nos tocó". A5 expresa su desagrado gesticulando los labios. A2 levanta la mano para participar todas se le quedan viendo. A21 le da la palabra. A2: "Yo creo que no funcionaría porque a la mayoría de los niños ya no les gustan las historias, menos las adivinanzas". A19 se incomoda por el comentario de A2, acomodándose en su 65. silla, observa su cuaderno mientras habla A2, y decide levantar la mano, antes de que A2 termine de dar su opinión. A21: "A ver A19 adelante" A19: "Pues yo opino, que se tendría que tomar en cuenta lo que comentó A9 de considerar la edad de los niños a quiénes va dirigido el programa para saber sus gustos". M interrumpe diciendo: "Bueno ya se término el tiempo asignado, cambien de tema". 70. A13 fue la segunda a la que se le analizó su material didáctico tocándole cómo aportadoras al tema las siguientes alumnas: A9 sombrero verde, A21 sombrero azul, A2 sombrero negro, A5 sombrero rojo, A16 sombrero amarillo, (y hubo un cambio), A19 con sombrero amarillo por A12 con sombrero blanco. A21 *mostrando interés y confianza le pregunta a A13: "¿Nos podrías decir de qué se 75. trata tu material didáctico?"* A13 mostrando seguridad en sí misma, con voz en volumen medio contesta: "Va a ser un memorama de instrumentos musicales, pero todavía no sé de qué material lo voy a hacer". A12 en voz baja, sentada un poco encorvada en la silla opina: "¿Podría ser con cartulina?", A5 bosteza en su lugar, recargando la cabeza en la mesa mostrando aburrimiento. A2 levanta la 80. mano para participar, A21 le da la palabra, A2 en voz baja opina: "No es conveniente porque los niños lo doblarían o romperían muy fácilmente". A16 sin levantar la mano opina: "Entonces podría ser de madera así sería más resistente y duradero para los niños". A2 de nuevo opina, pero ahora con volumen de voz más alto, quitándole importancia a la propuesta de A16: "Pero como la madera es 85. muy dura los niños se la podrían meter a la boca y lastimarse". A9 levanta la mano para participar, A21 le da la palabra a A9 quien con voz firme y fuerte opina: "Pero se puede recomendar a los niños de siete años en adelante para que no haya peligro". A5 opina sin levantar la mano, con volumen de voz medio: "Un memorama ya está pasado de moda y a los niños ya no les gusta jugar con esas

90. cosas que son obsoletas y que no le encuentran chiste”. A21 le responde: “A ver A5 ubíquese sólo en su rol, está tocando el lado de la negatividad, y ese rol no le corresponde”. A5 hace gestos de enojo, M les avisa que ya se les acabó el tiempo hay que cambiar de tema.

## **ANÁLISIS.**

M comenzó la sesión a las doce quince, como se quedo de común acuerdo con las alumnas, aunque sólo se encontraban ocho alumnas en el salón.

Conforme avanza el reloj van llegando otras compañeras. Son los casos de: A1, A4, A13 y A11 quienes entran corriendo. A diferencia de A5 y A3 que llegan a las doce veinticinco de la tarde y entran muy tranquilas con un refresco y unas papas. Al observar su actitud M promete una sanción: (ver renglones 15-21).

Es importante resaltar el caso de A5 quién cómo respuesta arrastró su silla para sentarse indicando con esto que reta a la autoridad. Esta actitud se puede entender, si tomamos en cuenta que se integró al proceso educativo en 7° semestre. Es necesario recordar que el 90% del grupo se conformó desde 5° semestre y por lo tanto su actitud de A5 en 7° semestre fue transgresora, no quería ni le interesaba integrarse, rompiendo reglas ya aceptadas como (retardos, alimentos dentro de clase, etcétera), (ver renglones 21-22).

Esta actitud era consecuencia de que el proceso educativo no era coherente con sus intereses personales. Las actitudes demuestran que el grupo, quizá por exceso de convivencia o por diversos intereses, estaba enfermo.

Cargaba una “patología” que impedía superar metas y da la impresión de que lo único que querían era terminar como fuera el semestre. Aunque no es motivo de esta investigación, es necesario resaltar que este comportamiento se repetía en las otras materias, regulándose con amenazas o sanciones. Lo paradójico es que faltaba todavía casi un mes para finalizar.

#### 4.10. Quinta sesión del 11-06-04. Autoevaluaciones.

Inquietud, bullicio en el cierre de curso. Las alumnas corren de un lado a otro porque se llevará a cabo un convivio para cerrar las actividades. M llega a las doce con veinte de la tarde al salón con un pastel. Entra saludando con una sonrisa, deja el pastel en la mesa y se dirige a las alumnas: “¡Hola!, ¿Cómo 5. están?, ¿Cómo les fue en las demás materias?”, A9: “Bien”. M habla: “Bueno, bueno vamos a aprovechar el tiempo, los primeros cuarenta minutos los usaremos para que se autoevalúen académicamente, comentando con sus compañeras cómo se sintieron a lo largo del curso-taller y para terminar cerraremos con el convivio. “A ver, ¿Quién quiere decirnos cómo se sintió, qué le pareció el curso, si 10. creen que les sirvió para desarrollar un poco más su capacidad creativa y de investigar cualquier tema?”. A11, A9 y A3 levantan la mano para participar, M les da la palabra en ese orden. A11: “Yo me sentí muy bien, este curso me reafirmó muchas cosas que yo había estudiado para comenzar una investigación; también me gustó porque apliqué toda mi creatividad en la realización del material 15. didáctico. Sólo que en cuestión de teoría, de conocer más autores que nos hablaran de la Investigación nos faltó profundizar; pero en general estuvo bien, ya que sirvió para medir nuestra propia capacidad de ser creativas”. A9: “Bueno a mi me encantó este curso porque nos despertaron esa capacidad que todas llevamos dentro, la capacidad de crear, de darnos la oportunidad de ser originales, de crear 20. lo que más nos gusta, de intercambiar ideas con las otras compañeras tomándolas en cuenta; porque creo que esa es una de las funciones de ser pedagogas: desarrollar la capacidad de la creatividad para poder ayudar a transformar algunas fallas en el aspecto educativo”. A3: “Bueno a mi también me gustó porque nos ayudó a resolver muchas dudas que teníamos, a ir delimitando 25. qué es lo que más nos gusta investigar, por dónde empezar; y también porque descubrí qué tan buena soy para hacer materiales didácticos, porque a veces podemos tener magnificas ideas, pero ya para plasmarlas materialmente no lo podemos hacer”. A13: “Me gustó porque pude plasmar mis pensamientos en algo concreto, algo que representara en cada detalle mi forma de pensar, mis gustos,

30. mi paciencia para poder hacer un trabajo así”. A16: “En general me gustó el curso, porque hubo de todo un poco, me ayudó en lo personal a crear no sólo un material didáctico, sino a disfrutar de la retroalimentación de algunas dudas que me aclararon algunas de mis compañeras y también a crecer como persona”. A1: “A mí también me agradó el curso por la realización del material didáctico; porque

35. me gusta hacer muchas cosas creativas y me sirvió de práctica para materializar una idea”. A4: “Me gusta mucho dibujar pero no era muy buena haciendo materiales didácticos. Éste curso me enseñó que todo lo podemos aprender, que nada es difícil poniendo nuestro empeño”. A6: “A mi también me ayudó a desarrollar mi creatividad tomando en cuenta las opiniones de mis

40. compañeras, aunque hubo momentos en que quería cambiar mi tema porque ya no era lo que me gustaba; pero luego me hacían alguna sugerencia y yo también me identificaba con esa idea y la llevaba a cabo”. Hubo un lapso de dos minutos en donde nadie levantaba la mano para participar M insistió de nuevo:” Vamos, quién más quiere decir cómo se sintió, recuerden que todas van a

45. comentarlo, y que esto les servirá como parte de su propia autoevaluación”. A10: “A mí no me gustó del todo porque yo soy más de trabajos escritos, no tanto en la realización material; pero lo intenté y creo que en ese aspecto me falta más paciencia para la elaboración”. A14: “A mí también me ayudó el curso para aprender muchas cosas, pues yo tampoco soy buena haciendo cosas con las

50. manos, como que no tengo la paciencia, pero creo que me lo propuse y sí lo logré”. A15: “Para mí el curso fue algo pesado porque falté mucho por problemas familiares, pero al final me gustó la idea de realizar el material didáctico”. A17: “A mi me gustó mucho porque me encanta hacer cosas para los niños, y aparte me sirvió para relajarme, porque lo veía como algo diferente a las demás materias. Lo

55. veía como un juego, no tanto como una obligación de entregar algo en fin de cursos”. A18: “A mi también me gustó mucho, porque pude ver cómo mis amigas hacían su material, y así me daban ideas para hacer mi material”. A7: “Pues para mí fue algo sencillo elaborar el trabajo en sí, pero para definir qué es lo que quería hacer fue lo que me costó trabajo, porque no me decidía, surgían muchas ideas,

60. pero mis amigas me ayudaron a definir el trabajo”. A19: “También me gustó,



porque lo que se refiere a realizar materiales didácticos me llama mucho la atención, es una forma de explicarles a los niños algún conocimiento”. A2: “A mí me gustó por que cada quien aportaba algo nuevo con diferente punto de ver el material didáctico, me sirvió para delimitar mi tema”. A21: “Me ayudó mucho a descubrir todo lo que implica llevar a cabo una investigación usando la creatividad, pero teniendo en cuenta que como seres humanos llegamos a actuar como los seis sombreros que vimos, pero hay que saber dosificarlos, y aplicarlos en el momento de crear una idea”. A8: “A mí me pasaron muchas cosas, por problemas familiares, casi no asistí a clases, me iba rápido al final de la clase, pero aparte de esto, me sentí que no encajaba con el grupo, no sé si sea la diferencia de edades o sólo que no conviví con todas lo suficiente como para poder entablar una relación más interactiva”. A5: “Pues a mi me gustó mucho porque me dí cuenta de mi propia capacidad para realizar materiales didácticos”. A20: “Para mí fue algo fuera de lo común en este curso, desde el principio supe lo que quería hacer de material didáctico pero, me surgieron mil dudas del cómo les podía explicar a los niños el material, que conforme avanzaba el curso fui aclarando”. A12:” Pues a mí me pareció muy benéfico para mi formación como profesional en la educación, porque el curso me ayudó a desarrollar esa capacidad de plasmar una idea en algo material para enseñar conocimientos educativos”. Luego de esta evaluación comenzó el convivio y dijimos adiós a cuatro años de clases.

## **ANÁLISIS.**

En este apartado analizaré los casos de las alumnas que no fueron coherentes ni sinceras en su autoevaluación, al influir en M con la finalidad de recibir una calificación aprobatoria del curso-taller; y las que sí lo fueron con ellas mismas y con las demás.

Ahora veremos qué sucedió con su autoevaluación: comencemos con A11, trató en su autoevaluación de sobresalir, vanagloriándose, como no dando mucha importancia al proceso creativo, porque según ella ya había estudiado cómo

podemos investigar un tema y el curso sólo le ayudó a reafirmar dicho conocimiento (ver renglones 12-17).

En el caso de A9 su autoevaluación se observó más sincera y sencilla tomando en cuenta a las demás alumnas como en las observaciones anteriores (ver renglones 17-23).

En el caso de A16 se observó que sí es sincera con su autoevaluación porque permitía que le ayudaran aportando ideas a su material didáctico (ver renglones 30-33).

A1 no fue sincera en su autoevaluación, mostrando mucha desmotivación y desinterés sólo cursando para obtener una calificación con el objetivo de acreditar la materia pero no porque le haya gustado (ver renglones 33-36).

En el caso de A6 fue sincera en su autoevaluación y a lo largo del proceso mostró interés y no se dejó llevar por su grupo de amigas (ver renglones 38-42).

A 10 fue sincera consigo misma y con las demás, porque en su autoevaluación no trataba de impresionar a M, sino que se expresó tal como se sintió en el curso-taller (ver renglones 45-48).

A15 en un principio sí fue sincera, pero al final mintió diciendo que le agradó la idea de la realización del material didáctico, observándose todo lo contrario a lo largo del proceso educativo (ver renglones 51-52).

A17 no fue sincera consigo misma en la autoevaluación (ver renglones 52-56).

A18 no fue sincera al autoevaluarse porque realmente no le gustó el curso-taller; sólo quería que ya terminara mostrando desmotivación a cada paso y mucha falta de compromiso en su proceso educativo (ver renglones 56-57).

A7 posiblemente sí le gustó elaborar el material didáctico, aunque en otras actividades relacionadas con las otras alumnas se mostraba muy desinteresada (ver renglones 57-60).

A19 sólo en el aspecto de la realización del material didáctico, tal vez fue sincera pero en otras actividades, se dejó llevar por su grupo de amigas mostrando enfado cuando se trataba de compartir algún conocimiento con sus compañeras (ver renglones 60-62).

A8 fue una de las pocas alumnas sinceras, aunque esto significara tal vez poner al tanto a M de su comportamiento en el curso y así poner en peligro su calificación, pero sin embargo prefirió ser honesta (ver renglones 68-72).

A2 si fue sincera porque participo y tomo en cuenta las interacciones de sus compañeras (ver renglones 62-64).

A3 no fue sincera, porque sólo interactuaba por compromiso (ver renglones 23-28).

A4 pensaba que la finalidad del curso taller era hacer un material didáctico no tomando en cuenta a sus compañeras (ver renglones 36-38).

A12 también sólo se enfoco a la realización del material didáctico (ver renglones 77-80).

A13 si fue sincera porque si interactuaba con sus compañeras (ver renglones 28-30).

A14 se dedico a la realización de su material didáctico (ver renglones 48-51).

A20 no tenia interés en el curso por lo tanto no le interesaba interactuar (ver renglones 74-77).

A21 si fue sincera porque si interactuaba con sus compañeras y tomaba en cuenta sus aportaciones (ver renglones 64-68).

En el caso de A5 se observó en su autoevaluación que no es sencilla con ella misma y menos con las demás, mostrando desinterés y desmotivación, intentando bloquear no sólo su proceso educativo sino el de las otras compañeras (ver renglones 72-73).

## Conclusiones

Esta investigación permitió destacar los rasgos más significativos establecidos en la construcción del proceso comunicativo-educativo del grupo 181, en 8° semestre en la materia Creatividad en la Investigación II, usando los paradigmas de Alex Mucchielli como son el paradigma relación-sistémico que trata de ubicar el contexto en donde se dan dichas relaciones interpersonales e intergrupales como fenómenos psicológicos y el paradigma fenomenológico y praxeológico que trata de explicar el sentido que tiene para nosotros el mundo objetivo de las realidades en la experiencia, como metodología para analizar las señales digitales y analógicas en las relatorias seleccionadas, por lo anterior expongo las siguientes conclusiones:

Puede afirmarse que la madurez integral, como propósito inicial al cursar dicha asignatura no se logró en el grupo, debido a que para lograr ésta se requiere de una cooperación en la obtención de aprendizajes significativos, la cual, forma parte de un complejo proceso a través de la integración grupal. Esto no se observó en el aula, ya que, como se expuso en las relatorias la mayor parte de las alumnas manifestaron rechazo e indiferencia hacia las actividades realizadas en el curso-taller; interactuando por compromiso y participando en una dinámica de simulación en todos los aspectos, con el fin de lograr una calificación fingían llevarse bien con algunas compañeras, aprender significativamente e incluso fingían también que les agradaba el curso, pero realmente la mayoría era individualista y egoísta, siempre estaban a la defensiva por lo tanto lo único que ésta reflejaba, en términos de señales digitales y analógicas era el desinterés por madurar íntegramente.

Pese a que gran parte del grupo se encaminaba hacia un desinterés por utilizar óptimamente lo elaborado en la asignatura, no esforzándose constructivamente; hubo una minoría que si lo hizo: aportando, imaginando, creando, siendo constantes, y con ello contribuyeron a construir colectivamente elementos que permitieran cumplir con las metas del curso-taller.

El individualismo es uno de los mayores obstáculos que pueden llegar a terminar con la motivación escolar. En nuestro caso, el grupo estaba permeado de

este defecto, por ello, ni la preparación, ni el empleo de dinámicas de integración grupal funcionaba para cambiar la poca comunicación, así como la conducta poco constructiva que en la mayoría de casos se observó, prevaleciendo casi en todo momento sólo a intereses personales.

El grupo tuvo una comunicación trunca, limitada, que dio por resultado un proceso educativo deficiente en cuanto a la obtención del conocimiento por no darse una buena integración grupal.

Cabe mencionar que aun cuando la didáctica, la comunicación y la cooperación en el grupo son fundamentales para lograr resultados adecuados en la formación, en éste el desinterés por aprender y por esforzarse para lograr buenas relaciones interpersonales e intergrupales eran características que se repetía en las demás asignaturas, Por tanto establezco que el proceso de conocimiento implica una retroalimentación, un intercambio comunicativo de conocimientos, ideas, opiniones y actitudes.

Desde mi perspectiva, el hecho de entregar como producto final un Modelo Didáctico, no implica cumplir con un proceso, no sólo de enseñanza-aprendizaje sino de aprendizaje-significativo-cooperativo, porque en el grupo la construcción del conocimiento, así como la calidad del aprendizaje quedaron aun lado; el proceso para obtener recursos que les permitieran aprender a aprender, no eran puntos de interés para las alumnas, únicamente se concretaban a asistir para lograr una calificación aprobatoria y con esto las dinámicas y las buenas intenciones de M se perdieron.

Por lo tanto creo importante hacer conciencia maestros (as) y alumnos (as), que debemos crear un ambiente idóneo social-íntercomunicativo, desde el inicio de la carrera, en donde realmente se practiquen las relaciones interpersonales e intergrupales entre los responsables del proceso educativo con el fin de llegar al punto principal donde nos demos cuenta independientemente del rol que asumamos en el aula de clases, que cada uno va a aprender del otro logrando con esto una verdadera interacción social y educativa.

Al observar las interacciones de este grupo, me pregunto, ¿qué es lo que está pasando actualmente con la educación?, ¿Si realmente estamos cumpliendo

la filosofía bajo la cual trabaja la UPN, “educar para transformar”? Dejo este cuestionamiento al aire con el objetivo de concientizar: ¿De qué manera hoy el sujeto concibe el acto de educarse? Y ¿Cómo este proceso educativo transforma su vida al comunicarse con otras personas?, ¿Esta educación realmente nos transforma? ¿Estamos preparados (as) para esta transformación? Y si es así, ¿En qué sentido lo está haciendo?...

## BIBLIOGRAFÍA

### Referencias bibliográficas

- APARICI Roberto. **La educación para los medios de comunicación.**  
Subdirección Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión  
Universitaria, UPN, México D.F, 1996, p. 414.
- CARRIZALES, César. ***La Universidad como medio para la manipulación  
Ideológica del magisterio, en los grandes momentos del  
Normalismo en México.*** Fundación y desarrollo de la Universidad  
Pedagógica Nacional, p. 131-132.
- COLL, César, PALACIOS, Jesús, MARCHESI, Álvaro. ***Desarrollo psicológico  
y educación 2. Psicología de la educación escolar.*** Alianza,  
Madrid 2001, p. 719.
- CORONADO, S.J., Juan José. ***La comunicación interpersonal más allá de la  
Apariencia.*** Universidad Itesco, Zapopan, Jal., 1992. p. 360.
- DE BONO, Edward. ***El pensamiento creativo.*** Paidós, México, 2001. p. 464.
- DE LA TORRE, Francisco. ***Relaciones humanas: en el ámbito laboral.***  
Trillas, México,D,F., 1998, p. 157.
- FERNÁNDEZ, Collado Carlos. ***La comunicación humana en el mundo  
contemporáneo.*** McGraw-Hill, México,D,F., 2001, p. 411.
- FUÉGUEL, Cora. ***Interacciones en el aula.*** Praxis, S.A., Barcelona, Esp., 2000,  
p. 252.

GONZÁLEZ, Moena Sergio. ***Pensamiento complejo: en torno a Edgar Morín América Latina y los procesos Educativos.*** Magisterio, Santa Fé de Bogotá, 1997, p. 102.

HEINRICH, Kanz, ***Kant y la Pedagogía,*** Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, vol. XXIII, No. 3, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, Paris, 1993, 837-854.

KAPLÚN, Mario. ***Una pedagogía de la comunicación.*** Ediciones de la Torre, Madrid, Esp., 1998, p. 252.

LAENG, Mauro. ***Vocabulario de Pedagogía.*** Heder, Barcelona, Esp., 1971, p. 305.

MACBRIDE, Sean y otros. ***Un solo mundo, voces múltiples comunicación e Información en nuestro tiempo.*** Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 1987, p. 269.

MONDRAGÓN, Carlos. ***Concepciones de ser humano: cómo explicaron la conducta, las emociones y el pensamiento los más influyentes psicólogos del siglo XX.*** Paidós, México, D.F., 2002, p. 255.

MORDUCHOWICZ, Roxana. ***El capital cultural de los jóvenes.*** Fondo de Cultura Económica, S.A., Buenos Aires, Arg. 2003, p. 99.

MUCCUIELLI, Alex. ***Psicología de la comunicación.*** Paidós, Buenos Aires, Arg. 1998. p. 269.



MUSITU, Gonzalo. ***Psicología de la comunicación humana***. Lumen, Buenos Aires, Arg. 1993, p.323.

PALACIOS, Jesús. ***La cuestión escolar: críticas y alternativas***. Laia. S.A., Barcelona, Esp., 1984, p. 668.

PÉREZ, Ferra, Miguel y TORRES, González, José Antonio (Coord.). ***La calidad en los procesos educativos***. oikos-tau, Barcelona, Esp., 2000, p. 376.

PONS, Juan de Pablos. ***El trabajo en el aula: Elementos didácticos y organizativos***. ALFAR, Sevilla, 1998, p. 305.

PRIETO, Castillo, Daniel. ***La pasión por el discurso***. Coyoacán S.A, de C.V., México, D,F., 1994, p. 142.

PRIETO, Francisco. ***La comunicación interpersonal***. Coyoacán S.A de C.V., México, D,F., 2001, p. 110.

RAMÍREZ, Ma. del Sagrario. ***Dinámica de grupo y animación sociocultural***. Maisiega, Madrid, Esp., 1993, p. 140.

RAMÍREZ, Silva Alonso. ***La comunicación educativa y la educación estética en La escuela primaria***. Miguel Ángel Porrúa, México, D,F., 2000, p. 122.

SAVATER, Fernando. ***El valor de educar***. IEESA, México, D,F., 1997, p. 244.

SHULMAN, Judith, H., LOTAN, Rachel A., WHITCOMB, Jennifer A., ***El trabajo en grupo y la diversidad en el aula***. Amorrortu, Buenos Aires, Arg. 1999, p. 250.

URUÑUELA, M. J. Antonio., SAMANO, Tovar Victor., DÍAZ, Mercado, David. ***Sistema de Bachillerato: Semiescolarizado, Educación-comunicación***. SEP, México, D.F., 1994, p. 204.

VERBA, Sydney. ***El liderazgo, grupos y conducta política***. Rialp, S.A., México, D.F., 1968, p.324.

### Referencias Documentales

ABURTO, Pedraza Aída Lucero., FERNÁNDEZ, Villareal Emmy., RUIZ, Rascón., y ANZALDO, Verónica. Tesis: ***Propuesta para la Planeación, Diseño y Difusión de Material de Inducción para las materias de a Licenciatura de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional***. México, D,F., UPN Ajusco, Septiembre, 2003.

ANTOLOGÍA. ***Problemas de educación y sociedad en México***. Por la Universidad Pedagógica Nacional, México, D,F., 1987, p. 145.

DECRETO. ***De creación de la Universidad Pedagógica***. SEP. México, D,F., p.8.

INTERNET: <http://www.cnep.org.mx/Información/teorica/educadores.htm>

INTERNET: [www.sep.gob.mx/modernización](http://www.sep.gob.mx/modernización).

UNAM-CCH, varios compiladores. ***Segundo foro de investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje***. Memorias México,D,F., 1992, p. 293.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. *Proyecto académico 1985*. p. 2-3.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. *Proyecto académico 1993*. p. 21-24.