

Hacia una contextualización de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de la Telesecundaria

*Judith Kalman**
*Enna Carvajal***

En 1968 se incorpora el modelo de Telesecundaria como parte del Sistema Educativo Nacional, con el propósito de ofrecer educación secundaria a jóvenes que viven principalmente en comunidades rurales pequeñas, alejadas de centros urbanos, en las cuales resulta incosteable establecer secundarias generales o técnicas. En la actualidad, las Telesecundarias constituyen alrededor del 60% de las escuelas del nivel secundario y atienden al 20% de la matrícula.

Aunque persigue los mismos objetivos educativos y ofrece el mismo currículo que las escuelas del nivel, difiere en la forma de operación, en su organización y en los recursos didácticos que utiliza. También se distingue de otras modalidades al proponerse, desde su origen, una vinculación estrecha con la comunidad a través de actividades de desarrollo comunitario (SEP/ILCE, 1997).

Los materiales de esta modalidad de educación secundaria se revisaron en 1993 a raíz de la renovación de los planes y programas de estudio; sin embargo, no hubo una incorporación del enfoque pedagógico como en otras instancias de la educación básica. Un caso especial es el de Formación Cívica y Ética, asignatura que se

* Investigadora titular del Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y Estudios Superiores del Instituto Politécnico Nacional; judymx@gmail.com

** Estudiante de doctorado en el Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y Estudios Superiores del Instituto Politécnico Nacional; enna_carvajal@yahoo.com

Las autoras agradecen el apoyo que para la realización de este trabajo brindó la Dirección General de Materiales y Métodos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP. La participación de la Dra. Kalman se enmarca en el periodo de su estancia sabática.

incluye en el programa en 1999 y en la cual el diseño y la organización didáctica son diferentes, las actividades de aprendizaje y los contenidos se integran en un solo texto y, además, el número de programas televisivos se reduce.

Actualmente, el modelo de Telesecundaria se encuentra en plena renovación: contempla la transformación de su currículo, la elaboración de nuevo material didáctico, así como la actualización y el replanteamiento del uso de la tecnología en el salón de clases. La propuesta para la transformación del modelo pedagógico de Telesecundaria fue integrada, entre otras cosas, a partir de la realización de visitas a escuelas ubicadas en diversos contextos para conocer, de primera mano, aunque de una forma necesariamente abreviada, la variedad de situaciones escolares que componen el universo de las Telesecundarias.

Este trabajo tiene como objetivo difundir algunos de los resultados de nuestro estudio de la interacción en las aulas de la Telesecundaria. Puesto que los materiales impresos, junto con los programas televisados, son un elemento medular en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje en las aulas de la Telesecundaria, pretendemos mostrar cuál ha sido su papel en la interacción en el salón de clases. Los alumnos participan en actividades de aprendizaje en la escuela y realizan las tareas indicadas bajo la supervisión de los profesores, de acuerdo con el plan de estudios (programa y materiales). Para entender cómo se da el aprendizaje en sus aulas, es esencial examinar el contexto que construyen los maestros y los alumnos, y en el cual interactúan. Nuestro análisis sugiere que el formato de los libros de texto, la manera en que son leídos y se utilizan en el salón de clase, así como los patrones de interacción y las oportunidades que se tienen para participar (clarificar dudas, responder preguntas, profundizar en los contenidos) influyen en el aprendizaje en el salón de clases (Rockwell, 2001). El interés de la investigación se centra en entender de qué modo los profesores y los estudiantes trabajan juntos durante el horario escolar en la Telesecundaria, cómo interactúan alrededor de los libros de texto y de la clase televisada. Asimismo, queremos divulgar los resultados más sobresalientes que contribuyen a presentar un retrato de la enseñanza y el aprendizaje en varias de sus aulas, así como sugerencias para transformar el modelo pedagógico y sus materiales educativos.



I. LA TELESECUNDARIA MEXICANA

La Telesecundaria comparte varias de sus características con otros programas que proveen educación a estudiantes que viven en comunidades marginadas. Algunos de ellos tienen como objetivo que los alumnos se organicen y trabajen en forma independiente, guiados por los materiales didácticos basados en el plan de estudios, como es el caso del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), en México y la Nueva Escuela Colombiana. La característica distintiva de la Telesecundaria ha sido la presencia de programas de televisión, los cuales han funcionado como vehículo para los contenidos de la enseñanza. Se transmiten vía satelital a las Telesecundarias en nivel nacional, en horarios predeterminados y fijos, lo que influye de manera importante en la organización de las actividades en el salón de clases.

Hasta el momento, la Telesecundaria se ha diferenciado por tener una organización que incluye un mismo profesor que cubre todas las materias (sistema similar al de la escuela primaria), con una formación no necesariamente pedagógica; muchos de ellos son recién egresados de las universidades y se emplean para supervisar a los estudiantes, organizarlos y dirigir las clases a través de los materiales didácticos. Las clases están programadas; cada hora de estudio se divide en 15 minutos para el segmento televisado y el resto del tiempo para trabajar con los libros de texto (SEP/ILCE, 1997).

A estas diferencias de la Telesecundaria con otras modalidades educativas y que se deben principalmente al diseño del modelo, a las condiciones de ubicación geográfica y a la preparación de los profesores, hay que agregar problemas tanto de eficacia como de equidad: los resultados de las evaluaciones muestran que sus estudiantes no están logrando aprendizajes equiparables a los de sus pares que asisten a otro tipo de secundarias y que, además, dichos resultados están diferenciados por el nivel socioeconómico de los alumnos (Morales, 2000; Santos, 2001; Zorrilla y Muro, 2004; INEE, 2006a).

Cuando se habla de exámenes estandarizados, como es el caso del Examen de Calidad y Logro Académico (EXCALE), los indicadores más desfavorables del nivel son obtenidos por los estudiantes de Telesecundaria: en matemáticas, el 62.1% obtuvo



resultados por debajo del nivel de logro básico, lo cual indica carencias importantes en los conocimientos, habilidades y destrezas escolares que expresan una limitación para seguir progresando satisfactoriamente en la asignatura. Por otro lado, el 51.1% de los estudiantes se encuentra por debajo del nivel básico de logro en el caso de comprensión lectora y reflexión sobre la lengua (INEE, 2006a). Estos resultados, nada satisfactorios, podrían ser atribuidos, exclusivamente, a las condiciones sociales y materiales de los alumnos, porque muchos de ellos provienen de comunidades marginadas y empobrecidas, donde la escolaridad es escasa. Sin embargo, los resultados académicos también deben ser analizados de acuerdo con los contextos específicos de la educación, el ambiente escolar para el aprendizaje, los tipos de discurso didáctico, las actividades, el contenido y los materiales educativos utilizados, así como la naturaleza de las interacciones sociales dentro del salón de clases (Trudge, 1990).

Debido a un costo de operación relativamente bajo, el subsistema de Telesecundarias creció rápidamente, como una manera de ampliar las oportunidades educativas para los jóvenes que viven en comunidades sin educación secundaria. El establecimiento de Telesecundarias ofrece la oportunidad de continuar estudiando para los estudiantes que terminan la primaria; al mismo tiempo, para la Secretaría de Educación Pública (SEP) representa un costo económico más bajo. La decisión de extender el servicio tiene relación con su relativa eficacia, una característica que ha sido catalogada como una de sus principales virtudes en foros internacionales. Un estudio hecho por la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO), por ejemplo, observó que la experiencia de la Telesecundaria en México es una de las alternativas más acertadas para la educación secundaria (Perraton y Creed, 2000). A pesar de este tipo de reconocimiento y del prestigio internacional cada vez mayor, hay poca evidencia empírica relacionada con el éxito de los estudiantes que cursan la Telesecundaria o estudios detallados del ambiente escolar en sus escuelas. Poco se sabe sobre el trabajo conjunto entre los profesores y los estudiantes en el transcurso de un día escolar, o cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza y de aprendizaje.



La mayor parte de los datos que hay sobre Telesecundaria provienen de fuentes institucionales y/o de organismos internacionales que se apoyan en dichas fuentes (Arena, 1992; Buenfeld, 2000; Cadena, 1999; Calderoni, 1998; Durán, 2001; ILCE, 2000; Morales, 2000; Moura *et al.*, 1999; Oviedo, 1999; Perraton y Creed, 2000 y 2001; Torres y Tenti, 2000). Los resultados provenientes de la investigación educativa son reducidos: por una parte, están los dos estudios más extensos, el realizado por la Universidad de Stanford en 1973, que describió a la población estudiantil y su contexto familiar, así como el estudio del Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación (GEFE), que centró su análisis en la equidad y la eficiencia de la calidad educativa que se ofrece en sus salones de clases. Si bien estos estudios fueron publicados hace ya más de 20 años, constituyen referentes obligados para el análisis sobre la evolución del sistema (Mayo *et al.*, 1973; Weitzner y Fonseca, 1983, respectivamente).

Por otro lado, los recientes trabajos de Santos y Carvajal (2001), Santos (2001) y Carvajal (2003) constituyen productos parciales de un estudio efectuado en Telesecundarias ubicadas en zonas rurales marginadas del país, básicamente la población meta del subsistema. En el orden presentado, los trabajos abordan diferentes perspectivas sobre la eficacia y la equidad con las que opera la modalidad: el primero, de naturaleza descriptiva, presenta una extensa caracterización de los alumnos y su contexto familiar, así como el análisis de algunas variables indicativas de la operación del sistema en diversos contextos socioeconómicos. El segundo genera, a la luz de criterios de eficacia y equidad, hipótesis explicativas sobre los factores asociados con la calidad de la Telesecundaria. El tercero se propone un acercamiento a la operación del modelo pedagógico en las aulas y su contraste con la propuesta de Telesecundaria.

Dado el crecimiento continuo de esta modalidad y su exportación de México a otros países de América Central y Colombia, parece contradictorio que un programa que se considera “ejemplar” y “pionero” en “demostrar cómo la educación puede utilizar la tecnología para llevar programas educativos a comunidades rurales alejadas” (Torres y Tenti, 2000: 224), reciba poca atención por parte de investigadores educativos y de otros profesionales relacionados con el desarrollo y la equidad.



De manera general, y durante casi 40 años, la organización didáctica en sus aulas se ha caracterizado por la relación que establecen el profesor y los materiales educativos: el primero “sigue el modelo” y se limita a familiarizarse con la *Guía de Aprendizaje*, el *Libro de Conceptos Básicos* y la *Guía Didáctica*. Cada sesión se estructura alrededor de un segmento televisado de 15 minutos, seguido por los ejercicios que los estudiantes harán en su *Guía de Aprendizaje*.

El *Libro de Conceptos Básicos* se define como una “enciclopedia temática” y proporciona información complementaria al programa de televisión. La relación entre los ejercicios y la información complementaria del *Libro de Conceptos Básicos* es de uno a uno: cada pregunta tiene una respuesta directa y específica en la guía temática.

Actualmente, los programas de televisión no tienen el papel central que tenían en los primeros años. La primera generación de programas consistía, simplemente, en clases televisadas, el profesor se sentaba detrás de un escritorio o enfrente de un pizarrón donde explicaba una fórmula, un procedimiento o un contenido académico específico. La idea fue que el “tele-profesor” diera la clase y el profesor ubicado en el aula supervisara a los estudiantes mientras resolvían sus libros de trabajo; esto cambió en los últimos años, los programas fueron reemplazados por formatos más atractivos y desafiantes para los adolescentes. El propósito principal se transformó para proveer a profesores y estudiantes la información relacionada con el tema de cada clase y proporcionar los elementos para que ellos pudieran discutir en clase, analizar, leer y escribir en forma adicional sobre el tema (SEP/ILCE, 1997).

Después de ver el programa de televisión, los estudiantes regresan a su *Guía de Aprendizaje*, la cual les proporciona páginas y páginas de ejercicios. La estructura pedagógica sugiere que los alumnos realicen los ejercicios en forma individual, en pequeños equipos o todo el grupo. Para complementar el trabajo se refieren al *Libro de Conceptos Básicos*. Estos recursos comparten algunas características con los programas de aprendizaje que fueron populares en la década de los sesenta: el propio alumno dirige los ejercicios, hace resúmenes de los contenidos, guías de respuesta, etc. El *Libro de Conceptos Básicos* se concibió para ser un recurso



utilizado por los estudiantes para buscar temas de interés, ampliar el contenido del programa de televisión y proporcionar otras explicaciones, así como para familiarizarse con las diversas formas en que se organiza el texto (SEP, 1994a). Sin embargo, debido a su estructura y a que la mayoría de los profesores se sujetan al orden y la lógica de las *Guías de Aprendizaje*, las actividades de los estudiantes se limitan a mirar “por encima” cada lección y a copiar (o a parafrasear) la respuesta. La información en el libro se resume de una manera tal que proporciona un ajuste exacto para contestar las preguntas, llenar los espacios en blanco y completar los ejercicios contenidos en sus guías. Mientras que los alumnos pasan de un lado hacia el otro entre el *Libro de Conceptos Básicos* y la *Guía de Aprendizaje*, tienen pocas oportunidades de desarrollar prácticas de investigación necesarias para localizar, seleccionar y entender la información y los textos escritos. Escasas tentativas se hacen en los materiales de los estudiantes para establecer conexiones entre los temas centrales y los ejes transversales señalados en el plan de estudios o de proveerles sugerencias para la lectura o la investigación adicional.

Además de estos materiales, los profesores tienen una *Guía Didáctica* que enlista, de manera muy general, los conceptos centrales para cada unidad, así como algunas de las dificultades que los estudiantes pueden tener en el proceso de aprendizaje. En algunos casos, los materiales proponen al profesor la forma de hacer conexiones entre los temas, proporcionándole sugerencias para las estrategias de enseñanza adicionales y también incluye ejercicios adicionales para la evaluación (Morales, 2000). En años recientes, las Telesecundarias han sido depositarias de colecciones de libros enviados por la SEP a todos los niveles de la educación básica. Sin embargo, raramente son utilizados por los profesores o los estudiantes como material complementario para la lectura recreativa.

Al inicio de la Telesecundaria, el profesor tenía el papel de supervisar a los estudiantes en sus actividades, dejando la “verdadera” enseñanza al “tele-maestro”. Posteriormente, esta idea cambió y se percibió al docente como el responsable del proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando las limitantes del plan de estudios de la Telesecundaria. Él estaba para “orientar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, crear un ambiente apropiado para el



intercambio de ideas y experiencias, continuar con la metodología y las estrategias de enseñanza delineadas en el plan de estudios, de acuerdo con características y necesidades de los estudiantes” (SEP/ILCE, 1997: 7). La SEP reconoce que los profesores no son especialistas en cada área y no pueden proporcionar información adicional para cada una de las disciplinas académicas, pero sí pueden entender “la orientación y el propósito de cada tema en el plan de estudios de la secundaria y ser capaces de hacer los ajustes necesarios para pautar la enseñanza” (Buenfeld, 2000: 112).

Moura *et al.* (1999: 6) y Durán (2001: 171) argumentan que una de las fortalezas del programa de Telesecundaria es que los profesores organizan las “situaciones de aprendizaje” basadas en las sugerencias incluidas en la *Guía de Aprendizaje*, adaptando las actividades del salón de clase a las necesidades de sus estudiantes, comunidades y experiencias; los docentes consideran esto como una mejora al método tradicional de enseñanza. Sin embargo, esta observación sólo se basa en documentos oficiales y en descripciones del programa sin la evidencia empírica recolectada y analizada por los autores. Por otra parte, Torres y Tenti (2000) consideran a los profesores de Telesecundaria como “la parte más débil” del programa, porque tienden a repetir la información de los libros de textos sin asumir un papel de facilitadores para el aprendizaje de sus alumnos. Otros autores observan que los materiales del estudiante promueven la autonomía y el aprendizaje dirigido (Buenfeld, 2000; Cadena, 1999; Torres y Tenti, 2000), pero falta reconocer la diferencia entre los principios del aprendizaje programado y el aprendizaje basado en la interacción y la construcción del conocimiento. Morales (2000) y Quiroz (2003) precisan que los estudiantes no necesariamente aprenden de manera directa de los materiales, sino apoyados por la interacción y la mediación de otros participantes en el proceso, en particular de los profesores. Una observación compartida por los autores mencionados es la falta de flexibilidad en el uso del tiempo en el salón de clases, debido a la dependencia de los horarios fijos de transmisión del programa de televisión. Sin embargo, pocos han ofrecido una solución viable; Durán (2001) es la excepción, su oferta consiste en usar internet para hacer programas accesibles. Esta idea es oportuna porque plantea los nuevos desafíos que tie-



ne el sistema escolar mexicano en términos de la infraestructura tecnológica (electricidad, conectividad, disponibilidad del equipo apropiado, etcétera).

II. EN LAS AULAS DE LA TELESECUNDARIA

Uno de los principios que debería guiar a los profesores de Telesecundaria, de acuerdo con documentos oficiales, es el énfasis puesto en la interacción dentro del salón de clases, como la pieza central en el aprendizaje de los alumnos. La relación entre el profesor y los estudiantes y el papel de las actividades en el aula tiene un valor especial: el docente está pendiente de la organización de las actividades (SEP, 1994a, 1999).

Del discurso sobre la Telesecundaria y de los materiales utilizados en el salón de clases detectamos tres contradicciones centrales que podrían, potencialmente, pesar en las prácticas de los profesores:

- 1) Por un lado, se enfrentan con una orientación constructivista del aprendizaje en el modelo teórico, pero por otro lado el diseño de los materiales está basado en un aprendizaje centrado en la transmisión y la acumulación de información, e influido por los principios del aprendizaje programado.
- 2) Mientras que en teoría se promueve el intercambio de ideas y de experiencias, los materiales educativos están cargados de datos e información y de ejercicios formales y cerrados.
- 3) Los profesores son descritos como mediadores entre el programa de televisión, los materiales impresos y los estudiantes pero, al mismo tiempo, los materiales son influidos por la educación a distancia y las perspectivas del aprendizaje programado.

Dado los tiempos restringidos para proponer una renovación del modelo pedagógico de Telesecundaria visitamos ocho escuelas ubicadas en siete entidades federativas. Observamos la variedad de contextos donde se ubican y sus diversas modalidades de organización (escuelas unitarias, bidocentes y escuelas completas, con un profesor y una clase por grado o más).



Las escuelas visitadas cubren las siguientes características:

<i>Estado</i>	<i>Núm. de escuelas</i>	<i>Aulas observadas con registro</i>	<i>Contexto y organización</i>
Distrito Federal	1	2	Urbana completa
Morelos	2	5	Rural completa
Puebla	1	2	Semiurbana completa
Campeche	1	2 (3 grados)	Rural bidocente
Yucatán	1	2 (3 grados)	Rural bidocente
Durango	1	2 (3 grados) ¹	Rural unitaria
Chihuahua	1	1	Rural completa

¹ Escuela multigrado es aquella en la que un docente atiende a alumnos de los tres grados ubicados en dos aulas.

Nuestras visitas incluyeron la mayoría de los tipos de escuelas y de contextos representativos del sistema Telesecundaria. Sin embargo, por razones de tiempo, fue imposible visitar una Telesecundaria ubicada en una zona indígena; esta ausencia se convierte en una tarea pendiente para ser considerada en una siguiente fase del proyecto.

Visitamos las aulas de Telesecundaria para observar la vida escolar, las formas de organización del trabajo, la resolución de problemas cotidianos y las relaciones pedagógicas. Para explorar estos aspectos, aunque fuera de manera necesariamente abreviada, también revisamos los programas de televisión y los materiales impresos que se utilizan en las clases, los ejercicios que se resuelven de manera individual y colectiva y las pautas de evaluación, todo ello con el fin de entender las oportunidades para el aprendizaje y los límites de los materiales educativos. La documentación de algunas situaciones y prácticas concretas permite apreciar más cercanamente la experiencia vivida en estas Telesecundarias, y aproximarse a los usos que los materiales de enseñanza y de aprendizaje adquieren en los contextos locales (Erickson, 1997).

Elaboramos una cédula de información acerca de cada plantel visitado para conseguir información básica de las instalaciones, el equipo, la planta docente y los alumnos. Procuramos llenar este cuestionario junto con el director o algún profesor de planta.

Durante las observaciones en el aula, levantamos registros escritos de la interacción pedagógica, el uso de herramientas, los



intercambios entre maestros y alumnos, así como entre alumnos; pusimos atención en las actividades que se realizaron, las formas de organización y las diferentes maneras de acción docente. En un número importante de las observaciones, utilizamos grabadoras de audio (nueve de 16 aulas) y tomamos fotografías digitales. Estos materiales nos sirvieron de base para el desarrollo posterior de las notas de campo, donde se incluyó la transcripción o la reconstrucción de la interacción en el aula y una descripción de los escenarios en cuanto al equipo, materiales, uso del espacio, entre otros.

Nuestro análisis se basa en descripciones temáticas de la participación de los estudiantes y del profesor. Buscamos en los datos patrones de las interacciones verbales de los participantes, las prácticas de enseñanza, el desenvolvimiento del estudiante, las acciones específicas y las actividades. Lo que sigue es un ejemplo de cómo utilizamos los descriptores para examinar de qué manera una profesora inicia una discusión en el salón de clases, después de ver un programa de televisión con sus estudiantes:

<i>Registro</i>	<i>Codificación</i>
M: Ya vieron el programa jóvenes. A ver, ¿qué observaron?, ¿las opiniones que dieron los jóvenes que entrevistaron?	Maestra dirige comentario sobre TV. Maestra hace pregunta directa.
A1: Sí.	Alumno contesta pregunta directa de M.
M: ¿Y todos fueron los mismos?	Maestra hace pregunta directa.
Aos: Noooooo.	Alumnos contestan pregunta directa de M.
M: No. ¿Fueron iguales? Fueron...	Maestra evalúa. Da frase para completar.
Aos: ¡Diferentes!	Alumnos completan frase de M.



Desarrollamos un total de 88 descriptores para indicar las formas de interacción, el uso de los materiales, los tipos de lectura y escritura, el uso de herramientas, entre otros. Los descriptores se organizaron en 20 familias o categorías temáticas, las cuales funcionan como unidades analíticas que nos permiten definir las tendencias interactivas dentro del aula, así como apreciar cualitativamente algunos aspectos del uso de los materiales, las intervenciones de los maestros y los alumnos, las formas y criterios de calificación, los patrones de las decisiones, las continuidades y transiciones, entre otros. Dado el tiempo limitado que teníamos para llevar a cabo esta exploración, las apreciaciones son aproximadas y de ninguna manera exhaustivas; la finalidad de este ejer-

cicio fue conocer y comprender algunos de los rasgos particulares de la vida en el aula de la Telesecundaria. El análisis no se centra en la caracterización de los profesores de manera específica, sino en cómo se dan las clases y de qué manera interactúan maestros y alumnos.

III. NOCIONES TEÓRICAS PARA ANALIZAR LA DINÁMICA DE LAS AULAS DE LA TELESECUNDARIA

Los primeros materiales desarrollados para las clases de Telesecundaria partían de una teoría de enseñanza y de aprendizaje centrada en la transmisión y la acumulación de ideas, con actividades de aprendizaje semiprogramadas, orientadas hacia el “autoaprendizaje”. Esto se debió a dos factores: 1) los profesores no eran a menudo docentes con formación, y 2) la Telesecundaria fue concebida como un programa comprensivo de educación a distancia, apoyado por programas de televisión. Las clases y la organización escolar fueron parte de una estructura desarrollada a fin de asegurar que los estudiantes tuvieran un lugar para ver estos programas, contar con la ayuda de un adulto para organizar el trabajo escolar diario, así como la oportunidad de interactuar con otros estudiantes de su edad. También permitió a los alumnos que vivían en áreas alejadas y desfavorecidas continuar asistiendo a la escuela y participar en actividades grupales (ceremonias cívicas, educación física, actividades culturales, etc.) y comunitarias.

En los últimos 39 años, esta primera visión de la Telesecundaria ha ido evolucionando lentamente, dando al profesor un papel más directo en la educación de los estudiantes, reconceptualizando, por lo menos en parte, las nociones de enseñanza y de aprendizaje. A partir de 1999, la SEP describió al profesor de Telesecundaria como responsable del uso apropiado de los materiales, la toma de decisiones sobre estrategias de enseñanza, así como de la creación y la supervisión de un ambiente estimulante para el aprendizaje (SEP, 1999).

Nuestro análisis se centra en la manera como los profesores organizan las actividades en el salón de clases, los estudiantes participan en dichas actividades, los profesores utilizan los materiales e interactúan con los estudiantes alrededor de estos materiales. Estamos inte-

resadas en examinar el ambiente en el salón de clases, de qué forma se da el aprendizaje e identificar las diversas oportunidades para que éste se dé, así como entender la interacción en el aula.

Desde esta investigación proponemos que, si bien existe una gran influencia de los materiales didácticos en el trabajo escolar, ésta no proporciona una explicación completa de los resultados educativos; las prácticas de enseñanza, las expectativas de los estudiantes en relación con sus experiencias escolares anteriores y el uso de los materiales coinciden en un momento dado de la vida escolar. Nuestra atención se centra en qué hacen los estudiantes y profesores con los materiales y en qué piensan sobre lo que están haciendo. Es decir, para estudiar la práctica educativa en las aulas de la Telesecundaria pretendemos examinar tanto lo observable como lo interpretable (Street, 1993; Barton, 1994).

Cotidianamente, el aprendizaje ocurre en el contexto en el cual se desarrolla el trabajo, la familia, la comunidad, la práctica religiosa, la práctica del deporte, las actividades recreativas (Lave y Wenger, 1991). En la escuela, sin embargo, el profesor organiza de manera deliberada las circunstancias para que ocurra el aprendizaje. Al participar en estas actividades organizadas, los estudiantes construyen el conocimiento relacionado con la cultura escolar y las disciplinas académicas. En esta investigación consideramos la participación, teóricamente, como un proceso de interacción con otros, en relación con los materiales, los contenidos y los procedimientos, las relaciones sociales y las condiciones institucionales inmediatas. El conocimiento construido en este contexto incluye los significados compartidos entre los participantes y las acciones desplegadas para la realización de metas u objetivos de aprendizaje específicos; la participación y el contexto se articulan de tal manera que definen el grado de involucramiento en situaciones específicas (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998; McDermott y Tybor, 1995; Dyson, 1997; Street, 1993). El contexto y la participación son dos conceptos centrales para entender las situaciones observadas en las aulas de la Telesecundaria.

Los trabajos publicados por varios investigadores (Cazden, 1988; Mehan, 1979; Gumperz y Cook-Gumperz, 1984; Gumperz y Hymes, 1986, Cook-Gumperz, 1986; Heath y Mangiola, 1991) proporcionan herramientas analíticas para entender cómo



ocurren la enseñanza y el aprendizaje en el aula y de qué manera la interacción social influye en lo que se aprende. Desde esta perspectiva, el contexto se construye a partir de la interacción social; en este caso es la situación específica generada a través de las participaciones de los estudiantes y de los profesores, y de las actividades propuestas por el material educativo, dentro de los límites del modelo de Telesecundaria, en términos del plan de estudios, la organización y las expectativas institucionales. La preocupación central es observar lo que sucede en el aula desde la perspectiva de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, más que examinar simplemente la “correcta” o “incorrecta” aplicación de un modelo. Por esta razón, la premisa central de nuestro análisis es que el aprendizaje es un proceso de construcción de significados mediados, principalmente, por el lenguaje como herramienta para compartir el pensamiento y los saberes de los otros (Lee y Smagorinsky, 1990: 6). Ponderamos los datos con varias preguntas en mente: quién participa (lee, escribe, habla), sobre qué se lee, escribe, habla; cuál es la posición de los participantes en relación con los materiales y las actividades; cuáles son algunas de las restricciones institucionales que influyen en lo que se hace, cómo se utilizan los materiales educativos y textos oficiales (Kalman, 1999, 2001, 2005).

Nuestras observaciones se centran en entender la disponibilidad de los materiales en las aulas y cómo los estudiantes tienen acceso a ellos, con atención especial a la participación de los profesores. La intersección de las condiciones del material (disponibilidad) y de las condiciones sociales (acceso) son parte del contexto para aprender en el aula (Kalman, 2004). La colaboración con otra persona, ya sea un adulto o un par más experimentado, tiene un papel decisivo en el modo en que logramos participar en una variedad de situaciones, actividades y eventos comunicativos, de una manera socialmente aceptable y culturalmente adecuada. Trudge (1990: 157) observa que “esta concepción no es teleológica en el sentido de un punto final universal del desarrollo, sino en el sentido relativo de que un mundo social preexistente, incorporado en el adulto o al par más experimentado, es la meta para conducir el desarrollo”. En el ámbito escolar, esto implica aprender “cómo desenvolverse en la escuela”. Para Vygotsky (1978) el con-



texto en el cual ocurre la interacción es de importancia crucial y por lo tanto esencial para estudiar el ambiente en el cual se da el aprendizaje y se imparte la enseñanza (Trudge, 1990).

IV. “JÓVENES, YA DIJIMOS, YA REPETIMOS, Y LO VIMOS EN OTRAS OCASIONES”: ESTRUCTURA GENERAL DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA DE TELESECUNDARIA

El siguiente ejemplo ilustra las diversas partes de una clase de Telesecundaria. Los diálogos incluidos se basan en la transcripción de la grabación en audio y nuestras notas de campo; presentamos una narrativa analítica de una clase desde su inicio con la transmisión televisiva hasta la evaluación de la misma. En algunas partes de la transcripción se subrayan fragmentos específicos que refieren al contenido académico incluido en los materiales. Debido a su extensión, la narrativa se ha dividido en secciones, cada una de las cuales va seguida de un comentario.

La hora de Matemáticas está terminando. La maestra indica a los alumnos que guarden las *Guías de Aprendizaje* y prende el televisor. El salón cuenta con dos aparatos de televisión, montados en alto, al lado derecho e izquierdo del pizarrón. El tema de la clase es “La crónica”.

Durante la transmisión del programa, algunos alumnos le ponen atención, otros siguen resolviendo la actividad de Matemáticas en su *Guía*, otros toman apuntes en su cuaderno.

El programa trata sobre crónicas deportivas, en particular se refiere a una crónica de fútbol. La maestra, que permanece en el fondo del salón, revisa su *Libro de Conceptos Básicos*. Aunque el programa ya está bastante avanzado, algunos alumnos siguen recortando las figuras geométricas de la clase anterior. De pronto, la señal del programa se interrumpe. Hay un silencio que todos respetan.

M: “En lo que viene la señal...”.

En este momento la transmisión se reinicia. El programa sigue presentando información sobre los distintos tipos de crónicas,



cómo elaborarlas y analizarlas. El programa finaliza y la maestra, antes de apagar el monitor, espera a que pasen todos los créditos e, incluso, un promocional de la Secretaría de Turismo.

El siguiente diálogo ocurrió una vez que la maestra apagó el televisor:

M: Vamos a hacer un comentario sobre lo que vimos, ¿cuál fue el título?

A: La crónica.

M: ¿Qué es?

A: Un texto informativo.

M: ¿Qué nos dirá?

A: De noticias.

M: ¿Qué noticias?

A: De periódico.

A: De espectáculos, deportes.

M: *La crónica es un texto de género periodístico*; es un relato de hechos recientes en el cual informa al lector de una manera emotiva e interesante. Los periodistas saben cómo lo hacen, lo hacen por medio de preguntas. ¿Alguien sabe cuáles son esas preguntas?

A1: ¿Qué ocurrió?

A2: ¿Cuándo?

A3: ¿Dónde?

M: No me han dicho lo más importante.

A: ¿Quién?

M: ¡Quién! Es el más importante. Si no, no tiene sentido una crónica. Los periodistas hacen su crónica de manera que la gente se interese en ella, como un cuento. No debe ser larga, debe estar escrita en un lenguaje sencillo. *Los periodistas hacen su crónica diciendo quién*. La crónica, como cuento, tiene...

Aos: ¡Inicio!

M: Sí, ¿y?

Aos: ¡Desarrollo!

M: ¿Luego?

Aos: ¡Desenlace!

M: En un lenguaje claro y preciso.

El programa sirve como transición entre la clase de Matemáticas y la de Español. Es uno de los pocos espacios en los cuales el



profesor no supervisa estrictamente qué están haciendo los estudiantes, lo que significa que ellos eligen qué hacer mientras que el programa se está transmitiendo.

Otro tipo de decisión que toman los docentes se refiere al uso de los materiales. De acuerdo con la *Guía Didáctica*, el documento dirigido a los profesores de Telesecundaria, el programa de televisión, “promueve una observación activa, el análisis y la evaluación crítica de los mensajes. A partir de sus contenidos se realiza un diálogo entre maestro y alumno en el que se relacionan y comparan los mensajes con las experiencias personales y la realidad inmediata” (SEP, 1994a: 32). Sin embargo, encontramos que sólo en el 25% del tiempo los alumnos de los grupos observados tuvieron oportunidad para expresar alguna opinión acerca del programa; en el 75% de las ocasiones, la maestra dirigía la sesión a partir de preguntas directas acerca del tema u omitía completamente la discusión sobre el contenido del programa transmitido. Este registro ilustra cómo el docente transforma lo que debe ser un diálogo, en una serie de intercambios a partir de un interrogatorio. Primero les pregunta cuál fue el título, una pregunta cuya respuesta era conocida. En seguida hace varias preguntas directas y los alumnos se limitan a dar respuestas breves de una o dos palabras; esta interacción culmina con una definición de la crónica como “un género periodístico”. Las clases, en general, se desarrollaron en un horario muy apretado y en un contexto altamente controlado por el profesor.

Este tipo de intercambios (pregunta-respuesta) es muy común en todos los registros; uno de sus efectos más evidentes es que los estudiantes rara vez articulan un discurso propio. El fragmento acerca de las preguntas básicas que los “periodistas hacen” para realizar una crónica es un ejemplo del patrón interactivo descrito por Mehan en 1978 (y elaborado por Cazden en 1988), caracterizado por un inicio, una respuesta y una evaluación (secuencia IRE: Inicio, Respuesta, Evaluación) y encontrado únicamente en contextos educativos. Más adelante, la maestra pregunta “¿Qué información narra?”, el alumno contesta “actual, reciente”, y luego evalúa diciendo: “Bien”. En este caso, primero indaga acerca de las preguntas que hacen los reporteros, y cuando no escucha la respuesta que esperaba sigue preguntando hasta que alguien res-



ponde “¿quién?”. En ese momento da su evaluación exclamando “¡Quién! Es el más importante”. Este tipo de secuencias es común en la interacción en el aula de Telesecundaria y constituye casi el 50% de los patrones interactivos codificados.

Los docentes comparten otras formas específicas para interactuar con los alumnos. Al terminar su comentario sobre la manera como los periodistas hacen su crónica, la maestra comienza una frase acerca de las características del relato y la deja inconclusa para que los alumnos la terminen: “la crónica como cuento tiene...”. Aquí hay que señalar la intención de relacionar el contenido de esta lección (la crónica) con una previa (el relato o cuento), pidiendo a los alumnos que enumeren las características de un género que ya conocen. Sin embargo, la vinculación entre uno y otro no se concluye, debido a que ella decide ir directamente a la *Guía de Aprendizaje* sin explotar la comparación.

Después de la secuencia de preguntas y respuestas, los estudiantes parecen saber que deben leer la página 23 de la *Guía de Aprendizaje*, sesión 14. La maestra los acompaña, luego los deja leer solos, y empieza a leer con ellos otra vez. Algunos lo hacen en voz baja, siguen el texto con su dedo; otros no leen, otros pintan, algunos tienen el libro cerrado. Un alumno se pone de pie para ver qué están haciendo los compañeros sentados más adelante. La maestra suspende la lectura grupal y llama a una alumna para que lea en voz alta sola, luego a otro y finalmente a un tercero. La profesora voltea hacia la alumna que lleva el registro de las lecturas en voz alta y le dice:

M: ¿Quiénes no tienen calificación? (Una alumna lee nombres de una lista). Voy a dar calificación de lectura, van a leer ustedes.

M: Pones nueve, nueve y ocho. Ocho para Magdalena, a reserva que lea otra vez.

Revisa rápidamente la *Guía de Aprendizaje* de nuevo. Da la impresión de que está viendo qué es lo que sigue. Se dirige al grupo nuevamente:

M: Vamos a contestar cuatro preguntas, y luego a escribir una crónica. Puede ser de tema libre, de fútbol (como en el programa de televisión) o lo que pasó camino a la escuela. Primero el título. La noticia que tienen. Tienen que aplicar las preguntas: ¿Quién?, ¿cómo?,



¿cuándo?, ¿dónde? Con eso avanzamos la clase de Español. ¡A trabajar! Quince minutos para las preguntas. No tenemos más tiempo.

Ao: ¿En el cuaderno?

M: No, en la *Guía* para no perder tiempo. Si no, no da tiempo para la crónica. Quiero una crónica, aunque sea muy pequeñita.

Los alumnos comienzan a trabajar, algunos usan dos colores, rojo para las letras mayúsculas y negro para las demás. Trabajan básicamente de manera individual, aunque de repente uno consulta a otro. Mientras tanto, la maestra va hacia el pizarrón, borra lo de Matemáticas, y escribe:

Español

Crónica. Tarea

– ¿Qué es una crónica?

– ¿Cómo está escrita?

– ¿Qué preguntas se utilizan para redactar una crónica?

– ¿Cuál es la estructura de una crónica?

– Características de la crónica.



El tiempo es uno de los factores que rige la organización del trabajo en el aula; las actividades están delimitadas por la transmisión entre un programa y otro. Una sola vez observamos a un docente que propuso detener una actividad para ver el siguiente programa y luego regresar a terminar lo que se estaba haciendo. En la mayoría de los salones visitados, la enseñanza de un tema o lección se limitaba a lo que cabía entre transmisiones, restringiendo seriamente las posibilidades de dialogar, discutir, comparar, intercambiar o profundizar en un tema o conocimiento. En este registro, la maestra comenta la falta de tiempo varias veces: apura a los alumnos y restringe los alcances del ejercicio en función del poco tiempo disponible. Por ello, llama la atención que deja pasar todos los créditos del programa e, incluso, el anuncio de la Secretaría de Turismo antes de apagar el televisor y comenzar la clase. El uso del tiempo ilustra un tipo de decisión que los maestros toman en el transcurso de una clase, y ésta influye en su desarrollo.

M: ¿Ya podemos calificar? ¿Ya pasaron 15 minutos? Jóvenes, ya dijimos, ya repetimos y lo vimos en otras ocasiones. ¡Que se les grabe bien! Vamos a hacer estas preguntas (las del pizarrón) y una más que se me ocurre (regresa al pizarrón y escribe) ¿A qué género pertenece la crónica?

Los alumnos apuntan las preguntas mientras la maestra las va leyendo una por una. Advierte que la última (¿A qué género pertenece la crónica?) es la más importante. La maestra comienza a dar respuesta a las preguntas:

M: Ya me dijeron que las hacen los periodistas, es un género periodístico, está ordenada cronológicamente. ¿Cómo es el lenguaje? ¿Usa palabras desconocidas? ¿Rebuscadas? Es un lenguaje claro, preciso, sencillo. Está ordenado cronológicamente. ¿Qué narra?

Aos: Sucesos.

M: ¿Qué sucesos?

Ao: Informativos.

M: ¿Qué información narra?

Ao: Breve.

M: ¿Qué información narra?

Ao: Actual, reciente.

M: Bien (resume lo que acaban de ver). Cambien cuadernos. Califiquen limpieza y ortografía. ¿Alguna duda acerca de cómo se escribe alguna palabra?

Aos: No.

M: ¡Qué bueno!

Ao: (Señala Guanajuato).

M: G y J. Y mayúscula.

Ao: ¿Si tiene una falta de ortografía?

M: Pongan nueve. La ortografía es importantísima, es nuestra carta de presentación.

En seguida la profesora revisa oralmente cada una de las preguntas escritas en el pizarrón, contestándolas ella misma. De ahí empieza una interacción parecida a la secuencia IRE, la cual se caracteriza por ser un juego de adivinanzas (Kalman y Losey, 1993): la maestra hace que los estudiantes adivinen la respuesta correcta, y



no termina el intercambio hasta que dan con la contestación esperada, señalada por “bien”, u opta por darla ella misma.

Para terminar la sesión, la profesora organiza a los estudiantes para corregir el trabajo de cada uno. El único criterio para calificar que ella menciona es la ortografía; no hace referencia a la importancia del contenido de ninguna manera. Vuelve a tomar la actividad de la escritura y pide a los alumnos que redacten una crónica, pero ella restringe su escrito sólo a diez líneas, porque va a comenzar el siguiente programa de televisión y calcula que no tendrán más tiempo para trabajar. Les recuerda que va a calificar esta tarea. Ella les dice a los muchachos que pueden escribir sobre el futbol y cuando comienza a sugerir sobre lo que pueden escribir las muchachas, algunos chicos se alborotan y comentan:

Ao: ¡Una comedia! ¡Que las niñas escriban de sus comedias!

M: Comedias no. Ya les dije que no deben de verlas. Se les atrofia el cerebro. Ahora con letra clara, voy a calificar la letra. Las preguntas: ¿qué?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿quién?

Un alumno voltea para comentar algo con su compañero y la maestra le llama la atención diciendo: “primero trabajan, luego platican”. Otro estudiante llama a la maestra para avisarle que ya terminó de escribir su crónica. Ella da una rápida mirada al trabajo y comenta: “va bien, pero yo puse crónica con acento y tú no lo pusiste. Te falta el desenlace”. La maestra se dirige nuevamente al grupo y les dice que no pongan las preguntas: “no las tienen que poner, no más decir ¿cómo, cuándo, dónde, quién?, acuérdense, si van entre signos de interrogación, van con acento”. La maestra sigue circulando por el grupo, revisando algunos escritos de los alumnos y apurándolos para que terminen su trabajo.

Este recorrido ilustra algunos de los fenómenos interactivos, prácticas docentes, formas de participación, ejercicios, y actividades que caracterizan las aulas de la Telesecundaria. Aunque ninguna clase es idéntica a otra, las semejanzas entre salón y salón, maestro y maestro son sorprendentes. El registro y la discusión del ejercicio anterior permiten apreciar el papel central que tienen los materiales impresos en esta modalidad educativa, ya que sirven como guión para dar la clase y para disparar la interacción,



mucho más que el programa de televisión. Aun así, las sugerencias escritas en ellos no garantizan que se lleven a la práctica como aparentemente fueron concebidas y propuestas: el ejemplo más claro es la falta de diálogo, el estricto control de la participación de los alumnos por parte de la maestra, el uso de la *Guía de Aprendizaje* (y en algunas ocasiones el *Libro de Conceptos Básicos*) como fuente única del conocimiento y el cuaderno de resolución de ejercicios. La clase registrada permite resaltar cómo ciertos usos de los materiales, formas de interacción y decisiones docentes impactan las relaciones en el aula y el aprendizaje.

V. MEDIACIÓN, TOMA DE DECISIONES DE LOS PROFESORES Y PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTE: ANÁLISIS DE ASPECTOS CENTRALES

Aunque los profesores y los estudiantes ven siempre el programa de televisión, los materiales escritos son el principal recurso para organizar las actividades en el salón de clases y la participación de los alumnos.¹ Una vez que el programa está por empezar, los profesores eliminan, a menudo, la discusión prescrita en su *Guía de Aprendizaje*; en los mejores escenarios, el docente conduce una sesión de preguntas y respuestas sobre el contenido temático, pero en la mayoría de los casos indica a los estudiantes ir directamente a los ejercicios del libro de trabajo. La *Guía de Aprendizaje* es el texto principal para enseñar: los profesores la siguen paso a paso, desde un ejercicio escrito hasta para hacer preguntas, dirige las actividades, la evaluación y la calificación. Por lo general, los docentes están parados delante de la clase y dan las instrucciones a los estudiantes sobre qué hacer en sus libros de trabajo. Utilizan el *Libro de Conceptos Básicos* de manera similar, pero en menor grado. Al usar los materiales, piden diferentes tipos de lectura (lectura coral, lectura individual en voz alta y, en contadas ocasiones, lectura individual en silencio), o leen los materiales directamente a los alumnos. A veces, cuando el docente lee la *Guía de Aprendizaje*, los alumnos apuntan las respuestas en ese momento

¹ En algunos casos, las escuelas no tienen televisiones instaladas porque los salones carecen de protecciones apropiadas y los profesores no aceptan la responsabilidad del equipo. Otras escuelas no tienen electricidad o no reciben la señal satelital.



o lo hacen un poco después. Los profesores esperan que los alumnos reproduzcan el contenido del *Libro de Conceptos Básicos* directamente en sus respuestas, en algunos casos les aconsejan que copien de un texto al otro:

¡Rápido, rápido, rápido! ¡Sólo hay tres minutos y les queda uno nada más! No tienen que inventar nada, en el *Libro de Conceptos Básicos* están las respuestas de las preguntas, allí lo sacan [Registro Puebla].

Este mismo profesor les pedía a los alumnos que dijeran también la página y el párrafo de donde habían extraído la respuesta.

Otra de las prácticas comunes del docente es leer él mismo la *Guía de Aprendizaje*, a veces dando la respuesta a los alumnos para que ellos sólo la anoten en el espacio correspondiente. En la mayoría de los casos, la escritura en el aula se limita a llenar espacios y a redactar aquellos textos sugeridos en los materiales, los cuales tienden a ser de unas cuantas líneas. Los maestros hacen énfasis en la limpieza, la caligrafía y la ortografía, como los aspectos más importantes de la escritura.

En el proceso de realizar la revisión de los materiales y la resolución de los ejercicios, se observa el uso de varias herramientas. Muchos alumnos trabajan en sus cuadernos utilizando plumas de dos colores (rojo para los títulos y negro para el texto), reglas, escuadras, transportadores, calculadoras, tijeras y lápiz adhesivo.

A pesar de este apego tan estricto a los materiales, los maestros toman algunas decisiones importantes en el transcurso de la clase. Éstas se centran, generalmente, en la vinculación de una clase con otra (por medio de un repaso al inicio de una sesión), el uso de otros materiales impresos, diferentes formas de extender una actividad de la *Guía de Aprendizaje*, la realización de alguna actividad (o parte de una) que no está en la *Guía*, en las formas de organizar el grupo, o en la selección de los contenidos por cubrir o actividades por realizar. En el siguiente cuadro se observa que son pocas las ocasiones en las que el docente extiende una actividad de la *Guía* u organiza una que no está sugerida en ella. Sin embargo, se ejemplifica este tipo de decisiones justo porque es el tipo de prácticas que se desea fomentar en los profesores de la Telesecundaria.



El cuadro resume los diversos tipos de decisiones tomadas por los maestros que fueron observados durante las visitas a las aulas de Telesecundaria. Se incluyeron un total de 15 sesiones observadas y distribuidas en diez salones de clases. Cabe señalar que los totales presentados en el cuadro representan sólo el número de veces que una frase fue codificada, pero no es una cuantificación exhaustiva de su frecuencia.

Decisiones tomadas por los maestros	Registros										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	T
1. Prolongar los ejercicios	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	4
2. Introducir actividades que no están en la <i>Guía</i>	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	4
3. Recapitular clases anteriores	1	0	2	2	2	0	1	0	0	1	9
4. Realizar preguntas abiertas	0	3	0	0	0	3	0	1	2	1	10
5. Ignorar las sugerencias para la discusión	1	2	1	1	3	0	0	0	2	0	10
6. Eliminar contenidos	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
7. Organizar las clases de forma diferente de la estructura de la <i>Guía</i>	0	3	3	1	5	0	0	2	4	0	18
Total	4	11	8	4	10	3	1	4	8	3	56

Nuestro interés en documentar el tipo de decisiones que toman los profesores es por mostrar que ellos deben solucionar diversas situaciones para continuar desarrollando la clase. Debe observarse que este tipo de decisiones son restringidas por el contexto y el poco conocimiento de las diversas opciones pedagógicas que hay. Por ejemplo, limitados por el tiempo, los docentes a menudo eliminaron las actividades que favorecen el trabajo colaborativo en favor del trabajo individual (decisión 7). Rara vez introdujeron actividades no incluidas en la *Guía* y, cuando lo hicieron, se trató de actividades del formato pregunta-respuesta incluidas en las guías. En un total de 15 clases observadas, sólo dos profesores introdujeron preguntas abiertas. La actividad adicional más común es la recapitulación del tema anterior o realizar un ejercicio como transición de una clase a la siguiente. Sólo en una ocasión el maestro decidió saltarse algunas cosas de los libros de

trabajo. Con lo señalado anteriormente se puede concluir que los estudiantes y los docentes de Telesecundaria pueden beneficiarse con los materiales escritos que ofrecen una gama más amplia de recursos y actividades, más que con materiales que proponen una relación uno a uno entre ejercicios y el libro de texto.

La alta dependencia del libro de texto y de la *Guía de Aprendizaje* de los profesores limita la participación del estudiante. La práctica de enseñanza más frecuente es solicitarles que participen en clase por medio de una pregunta; una variante de ella es la frase incompleta, que muchas veces resulta de la lectura en voz alta de la *Guía de Aprendizaje* (el maestro dice: “La unidad de potencia en el sistema internacional es el...” y espera que los alumnos terminen la frase). Los patrones interactivos son una serie de turnos, cuyo desarrollo es reconocible y altamente estructurado, como en el caso de la secuencia IRE y el juego de adivinanzas, ya comentado.

El patrón codificado con P-RS (Pregunta-Respuesta: Silencio) constituye casi un tercio de las interacciones analizadas. En esta estructura, el docente hace una pregunta y nadie responde, creando un espacio en la interacción; en esencia, el silencio es la respuesta de los estudiantes, y obliga a los profesores a retomar el discurso contestando su propia pregunta o replanteándola. El siguiente intercambio ilustra este tipo de situaciones [Registro Yucatán]:

M: Hoy vamos a iniciar de lleno cómo hacer el cálculo de seno, coseno y tangente que en este caso son funciones ¿fundamentales o recíprocas?

Aos: (Silencio).

M: Fundamentales, muchachos.

Habría que preguntarse a qué se debe la falta de respuesta de los estudiantes. Por un lado, la pregunta es cerrada, requiere una respuesta, y si el alumno desconoce el tema, la única manera de contestar es simplemente adivinar y esperar que “le atine” a la respuesta correcta. Si revisó el tema con anticipación y no entiende la diferencia de las funciones fundamentales y las recíprocas, la participación del maestro no da lugar para plantear una duda; entonces, contestar significa correr el riesgo de revelar una falta de conocimiento. El



silencio es un tipo de participación en la cual los alumnos se niegan a intervenir y dejan solo al maestro para preguntar y responder. En este sentido, el profesor puede dar la clase sin los estudiantes, no los requiere para seguir encadenando preguntas y respuestas.

Observamos un patrón interactivo al que denominamos intercambio abierto. Con este nombre se identifican aquellas situaciones en las cuales el profesor conversaba con los alumnos. A diferencia de los otros patrones descritos, estos intercambios se parecían más a una plática en la cual cada participante se expresaba de acuerdo con el desarrollo inmediato de la interacción relacionada con el tema de la lección. En este sentido, es un patrón distinto de los otros: no tiene una estructura rígida y no es predecible. Hay realmente pocos ejemplos de esta práctica como parte de la vida interactiva en el aula. Se ha visto ya de qué manera los maestros tienden a delimitar la interacción de los alumnos con preguntas directas u otro tipo de prácticas verbales, y cómo la mayoría de las intervenciones de los estudiantes son respuestas a este tipo de interrogatorios.

En el siguiente ejemplo, un grupo está revisando el derecho de los niños de ir a la escuela [Registro Chihuahua]. Una alumna pregunta:

Aa1: Maestra, y luego, si [los padres de familia] no los mandan, ¿qué les hacen?

Aa2: Los niños tienen el derecho de estudiar, ¿verdad?

M: Exactamente. Aquí en el segundo artículo, todos los niños tienen derecho a estudiar.

Aa1: Hasta adultos, maestra, también.

M: Claro que sí. Lo que pasa es que, vuelvo a repetir, aquí estamos obligados todos... todos los niños están obligados.

Aa2: Todos los individuos.

Este intercambio tiene características distintas de los otros; en primer lugar, es una conversación iniciada por una alumna que plantea una duda auténtica acerca de la responsabilidad de los padres de familia para enviar a sus hijos a la escuela y las sanciones sociales para aquellos que no la cumplen. Esta inquietud es relevante y actual, ya que la escuela no siempre se encuentra entre las



prioridades de las familias y no todas ven de la misma manera su significado. Una segunda alumna añade la idea de que todos tienen el derecho de asistir a la escuela, y la maestra intenta vincular estas ideas con la lectura que se está haciendo en la clase sobre la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Esto lo extienden hacia los adultos, y aunque la profesora insiste en que son los niños los que tienen derecho a la educación, la alumna recalca que la educación es un derecho de “todos los individuos”. Este breve intercambio se distingue de aquéllos controlados por los maestros, tanto en la estructura (la maestra no controla las preguntas o los comentarios de las alumnas) como en el contenido (las alumnas plantean su inquietud y expresan ideas propias).

VI. CONCLUSIÓN Y SUGERENCIAS PARA LA REVISIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO

Las visitas de campo y el análisis de los datos presentados nos proporcionan elementos para analizar el contexto en el que se dan las interacciones en el aula de las Telesecundarias, así como indicios sobre la importancia de replantear algunos aspectos y componentes del modelo pedagógico.

En la mayor parte de las sesiones registradas, durante el programa de televisión se observa una transición de una materia a otra y de una actividad a otra. Es uno de los pocos espacios en los cuales los docentes no vigilan estrictamente, lo cual significa que los alumnos eligen qué hacer durante la transmisión; realizan diferentes actividades y los maestros, por lo general, optan por revisar el *Libro de Conceptos Básicos* para conducir la sesión. Esto sugiere dos posibilidades: *a)* que es posible proponer formas de organización diferenciadas en las que los alumnos participan ordenadamente en diferentes actividades de manera simultánea, y *b)* que puede redefinirse el uso de la televisión, de tal forma que algunos programas puedan ser eliminados o reducirse en número. Este tipo de situaciones constituye un ejemplo de otro uso del tiempo, sugerente para ilustrar casos en los cuales no todos en el salón realizan la misma actividad, de manera homogénea, como una posible forma de organización.



En el caso que nos ocupa, el programa de televisión utiliza la crónica deportiva como un ejemplo, pero hay otros que la maestra podría haber comentado (o mejor aún, mostrado) para que los alumnos los conocieran. Sin embargo, en este caso, ella generaliza la presentación del tema en los materiales didácticos, limitando la noción de crónica a un género periodístico escrito sólo por reporteros. En este sentido, su manejo del tema es impreciso y, si no incorrecto, restringido. Esta situación apunta a varios problemas de la enseñanza en la Telesecundaria: el estricto apego a los materiales didácticos, el desconocimiento del tema, la falta de recursos para vincular el conocimiento de los jóvenes con el tema, y una distorsión del contenido académico.

Esto nos habla de la necesidad de poner en juego otros materiales de consulta y recursos educativos, entre otras cosas. En las prácticas cotidianas se utilizan únicamente los materiales didácticos de esta modalidad, el programa de televisión, la *Guía de Aprendizaje*, el *Libro de Conceptos Básicos*, tres fuentes que fueron elaboradas de tal manera que plantean preguntas muy precisas y proveen respuestas también acotadas. Esto significa que los alumnos experimentan una situación de aprendizaje donde hay una correspondencia de uno a uno entre lo que se pretende aprender y los recursos para aprenderlo. El hecho de no consultar otro tipo de recursos y hacer uso de otras herramientas limita las oportunidades para aquellas prácticas sociocognitivas, necesarias para enfrentar una situación de aprendizaje desarticulada y abordarla. Los alumnos de Telesecundaria tienen pocas oportunidades para adquirir experiencia en la construcción y el análisis de conceptos, en la comparación de ideas, en el despliegue de la intuición e inferencia, en el planteamiento de relaciones o en la producción de textos complejos para exponer ideas propias.

El uso de los materiales determina los cimientos del modelo; sin embargo, se ha atribuido su falta de flexibilidad al horario fijo de la transmisión de los programas (Durán, 2001; Morales, 2000), sin tomar en cuenta el estricto apego a los materiales. Por ello, concluimos que la diversificación de la disponibilidad del material televisivo (por ejemplo, video en formato DVD,) por sí solo no resolverá el problema de la rigidez en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La secuencia del uso de los materia-



les (Programa→Lectura de materiales impresos→Resolución de ejercicios) y las formas en que los profesores los utilizan, tienden a ser también rígidas y poco flexibles. El funcionamiento y la presencia de los elementos del modelo no garantizan siquiera la realización de la variedad de situaciones de aprendizaje y modos de enseñanza previstos en el modelo pedagógico de Telesecundaria. El formato de resolución de ejercicios observado hace que, por ejemplo, el trabajo en equipo sea muy limitado en cuanto a los intercambios y a su frecuencia, porque la aportación explícita que los alumnos deben hacer está muy restringida.

Aun en las escuelas donde encontramos todos los recursos (y otros), la diversificación de las situaciones de aprendizaje sugeridas por el modelo no ocurren de manera natural:² hay, sin duda, un problema de práctica docente. Es más, la observación de varias situaciones en las que el maestro omitía algunas de las propuestas de aprendizaje, sobre todo aquellas que fomentaban la discusión, la interacción y la reflexión entre los alumnos, sugiere que las *Guías de Aprendizaje* están subutilizadas.

Si bien la intervención del docente está estructurada, en gran parte, por la *Guía de Aprendizaje*, éste toma decisiones acerca de lo que ocurre en el aula y, en este sentido, no es simplemente un administrador de los ejercicios o un mediador entre los materiales y los alumnos. Prefiere las actividades de llenado de las *Guías* más que las dirigidas a la discusión o la exposición de ideas; tiende a eliminar algunos ejercicios, decide las formas de organización, implanta criterios de calificación y selecciona contenidos. Aunque sea en forma general, no se limita a impartir los contenidos, también legitima ciertas respuestas y rechaza otras, opina abiertamente acerca de los contenidos académicos y las respuestas de los alumnos. El problema central es que cuenta con pocos recursos para hacerlo; éste es el argumento más contundente para insistir en la formación docente y en el desarrollo del conocimiento disciplinario de los profesores.

En este escenario, la participación del alumno en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en las aulas de Telesecundaria queda restringida, la mayoría de las veces, a intercambios con el

² Sobre la intersección entre disponibilidad y acceso a los materiales educativos y sus implicaciones para el aprendizaje en el aula véase Kalman, 2004.



profesor para contestar una solicitud directa de éste. En el uso de los materiales, su aportación se limita a llenar espacios, casillas, contestar preguntas; rara vez produce un discurso propio, sea éste oral o escrito. En este sentido, los alumnos se ubican en los márgenes del modelo y no en el centro, como está previsto.

La discusión anterior permite apreciar la complejidad de la situación actual en la Telesecundaria y las diferentes dimensiones que requieren atención inmediata: los materiales didácticos, la interacción en el aula y la formación de maestros.

El trabajo de campo muestra claramente el papel que la *Guía de Aprendizaje* juega en el desarrollo de las clases: es la que orienta la intervención de los docentes y la base del trabajo de los alumnos. Además, desde las primeras evaluaciones realizadas a la Telesecundaria (Weitzner y Fonseca, 1983), se encontró que la calidad de las guías constituye un factor de peso relacionado con los niveles de logro de sus estudiantes. Por ello, no sería factible pensar en eliminar este tipo de material; sin embargo, habría que elaborarlo de tal manera que su uso diversifique el tipo de actividades y éstas se orienten a crear situaciones de opinión abierta y que promuevan la expresión de diversas respuestas; asimismo, se requiere crear oportunidades para la comparación de resultados e ideas, su exploración y discusión, vincularlos con otros materiales que proporcionen acercamiento diverso a la información, a la representación de ideas.

Poner a disposición de profesor y alumnos, en cada aula, otras fuentes de consulta como pueden ser libros de texto aprobados por la SEP, diccionarios, atlas, etc., resulta un imperativo ineludible si se quiere que los estudiantes puedan poner en práctica habilidades de búsqueda, síntesis y análisis crítico de la información.

También es necesario pensar en materiales educativos que proporcionan el tiempo suficiente para que los estudiantes exploren y contrasten sus hipótesis sobre situaciones específicas y que proporcionan pautas para formas distintas de interacción y organización en las aulas.

Es difícil imaginar el desarrollo de las sesiones en Telesecundaria con un maestro que imparte todas las asignaturas y que, en algunos casos, atiende a dos o tres grados distintos al mismo tiempo, sin un material o guía impresa de base que podría vincu-



larse a varios recursos, como pueden ser otros materiales impresos, material concreto o de laboratorio, multimedia, en audio, en video y piezas de *software* educativo. Este vínculo debe ser muy selectivo, de tal forma que la incorporación de otros recursos sea pertinente y relevante con el propósito de la lección, y que la secuencia didáctica para su uso resulte inequívoca para el profesor.

La actualización de los materiales requiere hacer un análisis y una selección de los programas de televisión actuales. Esto supone un replanteamiento tanto de su función como del formato por utilizar. El uso de otros formatos (DVD por ejemplo) permitirá su flexibilidad, es decir, que la transmisión de este tipo de material pueda adaptarse a la planeación didáctica del maestro. Por otro lado, es imperativo diversificar la función informativa de los programas de televisión. Existen otros posibles usos para el material audiovisual, como ayudar a detonar la reflexión sobre situaciones problemáticas, o la discusión alrededor de un tema, etcétera.

La incorporación de otros recursos tecnológicos como los informáticos y la actualización de los audiovisuales requiere gradualidad, pues la infraestructura tecnológica existente en las escuelas es muy desigual y presenta una variedad de escenarios que sugiere la necesidad de una implementación inicial por medio de modos diferenciados de uso. También en el rubro de capacitación docente en el uso educativo de las tecnologías de información y comunicación (TIC) existe heterogeneidad, por lo que esta incorporación gradual beneficiará los procesos de formación docente.

El sentido de sugerir una actualización del uso de los medios electrónicos en Telesecundaria tiene que ver con su vocación original, ya hace tiempo rebasada, pero que puede contribuir a enriquecer y flexibilizar la interacción, así como a proporcionar al docente y a los alumnos otras fuentes de conocimiento e información además de las ya disponibles.

Ahora bien, la renovación de los materiales y la disseminación de pautas para el profesor no serán suficientes para transformar la realidad cotidiana de la Telesecundaria.

Dado el limitado repertorio de prácticas docentes observadas, a pesar de los estudios que establecen lo contrario (Moura *et al.*, 1999; Durán, 2001), cualquier intento de innovación está destinado al fracaso si no se incluye un programa de formación docente



comprendivo y continuo, sostenido durante un tiempo considerable, y que contenga mecanismos regulares de encuentro entre los maestros, los cuales se han reportado como inexistentes hasta ahora (Torres y Tenti, 2000). Se hace necesario un plan de actualización que contemple, entre otras cosas, el fortalecimiento en la formación disciplinaria del maestro, enfatizando, para cada profesor, al menos una de las áreas curriculares; métodos de formación que busquen desplazar el foco de atención del docente de los aspectos meramente formales, y desarrollar en él prácticas para promover nuevas maneras de interacción en el aula, a partir de formular preguntas o plantear problemas que permitan respuestas o soluciones diversas y en las que tenga claros los productos esperados. Con las herramientas apropiadas y a través de esquemas de participación grupal, el docente podrá promover, paulatinamente, la comparación de respuestas y conducir a todos los alumnos a niveles de mayor comprensión y conceptualización.

De igual manera, se sugiere establecer estrategias como la construcción de nuevas prácticas de enseñanza, a través de lecciones específicas elaboradas por los profesores, susceptibles de ser compartidas y diseminadas por otros docentes; la ampliación de las prácticas lectoras y de escritura para que, a su vez, ellos fomenten lo mismo en los estudiantes; la extensión de las prácticas para que puedan trabajar con una multiplicidad de materiales didácticos a partir de modelos de uso, en los que dichos materiales tengan relevancia y sean significativos para el aprendizaje de un concepto o tema determinado, o para el desarrollo de proyectos a partir de un interés común, una problemática o la elaboración de un producto cultural. En suma, se requiere la creación de un sistema de actualización y desarrollo profesional permanentes, que garantice que los profesores de Telesecundaria fortalezcan su formación disciplinaria, adquieran las habilidades necesarias para la implementación de un modelo pedagógico con las características ya señaladas, y se conviertan en usuarios competentes de recursos didácticos diversificados, incluidos los recursos electrónicos y digitales; asimismo, la impartición de cursos presenciales y a distancia, así como la formación de redes de profesores, a través de las cuales se fomente el intercambio de experiencias y el apoyo mutuo entre los docentes.

Este análisis de la interacción en las aulas de Telesecundaria plantea algunas áreas de atención inmediata y prioritaria, sin embargo, las altas expectativas puestas en este modelo educativo obligan a emprender una tarea de revisión profunda, integral y, por qué no, a un replanteamiento de su papel en la ampliación de las oportunidades educativas de los sectores sociales rurales con más carencias, con calidad y eficiencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arena, E.** “Actualización del cálculo del costo de la telesecundaria mexicana”, en *Educación a distancia en América Latina. Análisis del costo-efectividad*, Washington, D. C., Instituto de Desarrollo Económico del Banco Mundial, 1992, pp. 46-65.
- Barton, D.** “Sustaining local literacies”, en *Language and education*, 8: 1 y 2, Special Issue, 1994.
- Buenfild, E. B.** “Telesecundaria mexicana”, en *Equidad y calidad en la educación básica*, México, CONAFE, 2000, pp. 97-125.
- Cadena, F.** “The adoption of the National System of Telesecundaria in Mexico”, en N. Stromquist y M. Basile (eds.). *Politics of educational innovations in developing countries. An analysis of knowledge and power*, Nueva York y Londres, Falmer Press, 1999, pp. 141-166.
- Calderoni, J.** “Telesecundaria: using TV to bring Education to Rural Mexico”, en *Education and Technology Technical Notes Series*, vol. 3, núm. 2, Washington, D. C., Education Group/World Bank Human Development Network, 1998, pp. 1-12.
- Camarena, A., L. Castro, G. Martínez y A. Torres.** “Actualización del perfil del estudiante de Telesecundaria, 1982”, en *Revista de Estudios sobre la Juventud*, núm. 2, México, CREA, abr-jun, 1984, pp. 61-74.
- Carvajal, E.** “Una mirada a las aulas de la telesecundaria. Reconstrucción del modelo pedagógico. El caso de las matemáticas”, Ponencia presentada en el VII Congreso



Nacional de Investigación Educativa, Guadalajara, Jalisco, 2003.

Cazden, C. *Classroom discourse. The language of teaching and learning*, Portsmouth, N. H., Heinemann, 1988.

Cook-Gumperz, J. (ed.). *The social construction of literacy*, Nueva York, Cambridge University Press, 1986.

Cook-Gumperz, J. y D. Keller-Cohen. "Alternative literacies in school and beyond: multiple literacies of speaking and writing", en *Anthropology and Education Quarterly*, 24 (4), 1993, pp. 283-287.

Dyson, A. H. *Writing superheroes: contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*, vol. 2, Nueva York y Londres, Teachers College Press, 1997.

Durán, J. "The mexican Telesecundaria: diversification, internationalization, change and update", en *Open Learning*, vol. 16, núm. 2, Basingstoke, UK, Open University CE-HEP (Centre of Higher Education Practice), 2001, pp. 169-178.

Ericsson, F. "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en C. M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, España, MEC/Paidós Educador, 1997, pp. 195-232.

Gumperz, J. y J. Cook-Gumperz. "Introduction: language and the communication of social identity", en J. Gumperz. *Language and social identity*, Nueva York, Cambridge University Press, 1984, pp. 1-21.

Gumperz, J. y D. Hymes (eds.). *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, Nueva York, Basil Blackwell, 1986.

Heath, S. y L. Mangiola. *Children of promise: literate activity in linguistically and culturally diverse classrooms*, Washington, D. C., Nea Professional Library, 1991.

Hernández, G. E. "Políticas educativas para población en estado de pobreza. Educación Básica de personas jóvenes y adultas (Estudio de caso)", Tesis doctoral para optar al título de doctor en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, México, 2004.

- ILCE. *Evaluación de los medios didácticos del modelo pedagógico de la Telesecundaria (Síntesis)*, México, ILCE-Dirección de Investigación y Comunicación Educativas, 2000.
- INEE. “Resultados de las pruebas nacionales de aprovechamiento en lectura y matemáticas aplicadas al fin del ciclo 2002-2003”, México, Dirección de Pruebas y Medición del INEE-INEE, 2004. Fecha de acceso, junio de 2004. Disponible en http://capacitación.ilce.edu.mx/inee/pdf/productos/informe_resultados_2002_2003.pdf
- _____. “La calidad de la educación básica en México. Informe anual, 2006”, México, INEE, 2006a. Fecha de acceso, junio de 2007. Disponible en http://www.inee.edu.mx//index.php?option=com_content&task=view&id=1699&Itemid=733
- _____. “El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria”, México, INEE, 2006b. Fecha de acceso, junio de 2007. Disponible en http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Libros_Informes/espanolymateweb.pdf
- Kalman, J.** *Writing on the plaza mediated literacy practices among scribes and clients in Mexico City*, vol. 5, Cresskill, NJ, Hampton Press, Inc., 1999.
- _____. “Everyday aperaturk. Literacy practices in the Daily Life on unschooled and under schooled women in a semi urban community of Mexico City”, en *Linguistics and Education*, 12 (4), 2001, pp. 1-15.
- _____. *Saber lo que es la letra: una experiencia de lecto-escritura con mujeres en Mixquic*, México, SEP/UIE/Siglo XXI Editores, 2004.
- _____. “Mothers to daughters, pueblo to ciudad. Identity shifts in women’s construction of a literate self”, en A. Rogers (ed.). *Urban Literacies*, Hamburgo, UNESCO/ Institute of Education, 2005, pp. 183-211.
- Kalman, J. y K. Losey.** *Opportunities lost, lessons learned*, Berkely, C. A., Center for the study of vocational education- University of California, Technical report, 1993.



- Lave, J. y E. Wenger. *Situated learning. legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- Lee, C. y P. Smagorinsky. *Vygotskian Perspectives on Literary Research. Constructing Meaning through collaborative Inquiry*, Nueva York, Cambridge University Press, 1990.
- Mayo, J. K. et al. *The mexican telesecundaria: a cost-effectiveness analysis*, Synthesis, USA, Institute for Communication Research-Stanford University, 1973.
- McDermott, R. y H. Tyblor. "On the necessity of collusion in conversation", en D. Tedlock y B. Mannheim (eds.). *The dialogue emergence of culture. Urbana, Ill.* Chicago, University of Chicago Press, 1995.
- Mehan, H. *Learning lessons*, Cambridge, M. A., Harvard University Press, 1979.
- Morales, C. "La telesecundaria, una opción educativa para el área rural", en *Tecnología y Comunicación Educativas*, año 14, núm. 32, México, ILCE, 2000, pp. 62-70.
- Moura, C. de, L. Wolf y N. García. "México's Telesecundaria. Bringing education by television to rural areas", en *Technologies at Work*, 1999. Fecha de acceso, febrero de 2000. Disponible en: <http://www.TechKnowLogia.org>
- Oviedo, C. *The use of communications and informatics in Basic education in Mexico: present situation and perspectives*, París, UNESCO, 1999.
- Perraton, H. y Ch. Creed. "Applying new technologies and cost-effective delivery systems in Basic education", Thematic Studies, World Education forum, Education for all, Assessment, Dakar, UNESCO, 26-28 de abril, 2000. Fecha de acceso, abril de 2004. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001234/123482e.pdf>
- _____. "Distance Education in the E-9 Countries. The development and future of distance education programmes in the nine high-population countries", France, UNESCO, 2001. Fecha de acceso, abril de 2004. Disponible en: http://www.unesco.org/education/e9/distance_ed.pdf
- Quiroz, R. "Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos de los elementos del modelo peda-



- gógico”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, México, 2003, pp. 221-243.
- Rockwell, E.** “Reading as a cultural practice: concepts for the study of schoolbooks”, 2001. Fecha de acceso, junio de 2007. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022001000100002&script=sci_arttext&tlng=es
- Santos, A.** “Oportunidades educativas en Telesecundaria y factores que las condicionan”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 31, núm. 3, México, 2001, pp. 11-52.
- Santos, A. y E. Carvajal.** “Operación de la telesecundaria en zonas rurales marginadas de México. Informe”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXI, núm. 2, México, 2001, pp. 69-96.
- SEP.** *Telesecundaria. Asignaturas Académicas. Guía Didáctica.* Primer grado, México, SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal-Unidad de Telesecundaria, 1994a.
- _____. *Telesecundaria. Asignaturas Académicas. Conceptos Básicos*, vol. IV, México, SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal-Unidad de Telesecundaria, 1994b.
- _____. *Telesecundaria. Asignaturas Académicas. Guía de Aprendizaje*, vol. IV, México, SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Unidad de Telesecundaria. 1994c.
- _____. “Telesecundaria. Características y metodología”, México, SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal-Coordinación General de Telesecundaria, mimeo, 1998.
- _____. *Curso de capacitación para profesores de nuevo ingreso a la educación Telesecundaria*, México, SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal-Unidad de Telesecundaria, 1999.
- _____. “Situación actual de la Telesecundaria Mexicana. Diagnóstico”, Informe general, México, SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal-Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, Uso Interno, 2004a.
- _____. *Reforma Integral de la Educación Secundaria. ¿Por qué es necesario reformar la educación secundaria?*, México, SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2004b.



- _____. “La Telesecundaria en México: la vinculación entre el estudiante, sus necesidades y la comunidad”, SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal-Unidad de Telesecundaria, mimeo, s/f.
- SEP/ILCE. *La telesecundaria mexicana. Programa de educación a distancia*, México, SEP/ILCE, 1997.
- Street, B. (ed.). *Cross cultural approaches to literacy*, Nueva York, Cambridge University Press, 1993.
- Torres, R. M. y E. Tenti. “Políticas públicas y equidad en México: la experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios”, en *Equidad y calidad en la educación básica*, México, CONAFE, 2000, pp. 175-265.
- Trudge, J. “Vygotsky, the zone of proximal development and peer collaboration: Implications for classroom practice”, en L. Moll (ed.). *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge, University of Cambridge Press, 1990, pp. 155-172.
- Vygotsky, L. S. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, M. A. y Londres, Harvard University Press, 1978.
- Weitzner, E. y M. de los A. Fonseca. “Evaluación del aprovechamiento escolar en telesecundaria”, en A. Montoya y M. A. Rebel (eds.). *Televisión y enseñanza media en México. El caso de la telesecundaria*, México, CNTE-GEFE, 1983, pp. 109-145.
- Wenger, E. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, Nueva York, Cambridge University Press, 1998.
- Zorrilla, M. y F. J. Muro. “La enseñanza secundaria en México 2002. Una exploración de modelos explicativos de resultados de aprendizaje y características del alumno, el entorno familiar y escolar (Habilidades de comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos)”, México, INEE, 2004. Fecha de acceso, junio de 2004. Disponible en: http://multimedia.ilce.edu.mx/inee/pdf/productos/la_enseñanza_secundaria_en_mexico_2002.pdf