



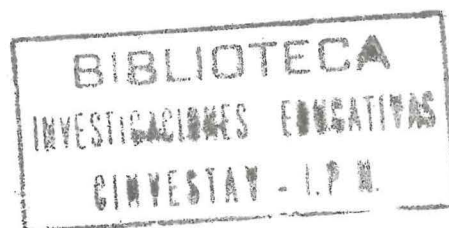
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS  
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL  
Departamento de investigaciones Educativas

## LOS ESTUDIANTES Y LOS RECURSOS DE ENSEÑANZA DE LA TELESECUNDARIA

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la  
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta

**Laura Cruz Ramos**  
Licenciada en Pedagogía



Director de tesis

**Rafael Quiroz Estrada**  
*Doctor en Ciencias*

Noviembre, 2004

**CINVESTAV**  
IPN  
ADQUISICION  
DE LIBROS

“Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca de Conacyt”.

## **AGRADECIMIENTOS**

Concluir una tesis de maestría es una labor imposible si se piensa en solitario. Debo agradecer a muchas personas que contribuyeron para que finalmente concluyera mi tesis.

A mi amiga Carolina Velasco por acercarme a esta modalidad de educación secundaria, al profesor Mario Zárate Cruz por las facilidades de acceso a la telesecundaria de este estudio, a las maestras y maestros que accedieron para que ingresara a sus clases y muy especialmente a los alumnos y alumnas que hablaron sobre su escuela en las entrevistas analizadas en esta tesis.

Las observaciones que sobre la misma me hicieron los sinodales: Dra. Antonia Candela y Mtro. Ignacio Pineda sirvieron para precisar algunos elementos conceptuales y del análisis, ello fue de gran apoyo para la versión última de la investigación.

A Rosa María Martínez, secretaria de la coordinación académica del DIE, quien siempre estuvo pendiente del avance de mi tesis y con gusto recibió el documento concluido.

De manera muy particular quiero agradecer a mi director de tesis: Dr. Rafael Quiroz Estrada, porque durante la maestría nunca permitió que divagara en mi investigación y porque durante seis años insistió para que concluyera la tesis, y no hubiera sido concluida sin sus valiosas contribuciones conceptuales y analíticas, por su profesionalismo y por su calidad humana. Seguramente hubiera abandonado este proyecto de no haber sido tan insistente, pero sobre todo tan paciente.

Agradezco también a mi familia por sus porras e interés en todo momento. Finalmente, agradezco a mi compañero de vida: César Reséndiz por su apoyo material, físico y emocional y por su paciente espera durante la maestría y el desarrollo de esta tesis.

## ÍNDICE

### INTRODUCCIÓN

1. Justificación del tema de investigación .....	1
2. Antecedentes de la investigación y referentes conceptuales y contextuales .....	3
2.1 Antecedentes de investigación .....	3
2.2 Referentes conceptuales .....	10
2.2.1 El concepto de Vida Cotidiana .....	10
2.2.2 El Sentido y la Significatividad .....	14
2.2.3 El Sistema de Relevancia Subjetivo .....	16
2.2.4 Caracterización de los contenidos .....	17
2.3 Referentes contextuales .....	20
3. Planteamiento del problema y preguntas de investigación .....	23
4. Metodología .....	24
4.1 Perspectiva metodológica .....	24
4.2 Las herramientas metodológicas .....	28
4.2.1 La observación no participante y el registro de datos .....	28
4.2.2 La entrevista .....	30
4.3 Referente empírico y trabajo de campo .....	32
4.4 Estrategia de análisis .....	33
5. Estructura de la tesis .....	37

### CAPÍTULO 1. LA TELEVISIÓN: CLASES TELEVISADAS

1. Descripción del mediador .....	38
2. Las demandas de acción de la televisión .....	40
3. Los significados que los alumnos atribuyen a la clase televisada .....	42
3.1 Funciones atribuidas al programa de televisión .....	42
3.2 Valoración subjetiva del programa de televisión .....	45

### CAPÍTULO 2. EL LIBRO DE CONCEPTOS BÁSICOS

1. Descripción del mediador .....	48
2. Las demandas de acción .....	49
3. Los significados que los alumnos atribuyen al libro de Conceptos Básicos .....	53
3.1 Los cursos de acción que refieren al mediador para contestar la guía de aprendizaje .....	54
3.2 Los cursos de acción que refieren al mediador como fuente permanente de consulta .....	55
3.3 Los cursos de acción que refieren al mediador como una fuente de estudio para los exámenes .....	58

### CAPÍTULO 3. EL MAESTRO

1. Descripción del maestro de grupo .....	60
2. Las demandas de acción del maestro y las estrategias de enseñanza .....	61
3. El maestro como mediador que organiza las actividades	

de las clases .....	64
4. Los significados que los alumnos atribuyen al maestro de grupo .....	65
4.1 El mediador que explica más .....	66
4.2 El mediador que aclara dudas .....	68
4.3 El mediador que califica o evalúa .....	70

#### **CAPÍTULO 4. LAS GUÍAS DE APRENDIZAJE**

1. Descripción de las Guías de Aprendizaje .....	71
1.1 Los logotipos que hacen referencia a otro mediador .....	72
1.2 Los logotipos que hacen referencia a la propia Guía de Aprendizaje .....	74
2. Inventario de las demandas de acción según la tipología de contenidos de Zavala .....	74
2.1 Demandas referidas a hechos .....	74
2.2 Demandas referidas a conceptos y principios .....	77
2.3 Demandas referidas a procedimientos .....	79
2.4 Demandas referidas a actitudes .....	80
3. Tendencias dominantes en las demandas de acción por asignatura .....	82
4. Sentidos que los alumnos atribuyen a las Guías de Aprendizaje .....	83
4.1 Los cursos de acción elegidos por los alumnos .....	84
4.2 Las funciones que los alumnos atribuyen a las Guías de Aprendizaje .....	87

#### **CAPÍTULO 5. VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LOS RASGOS DISTINTIVOS DE LA TELESECUNDARIA**

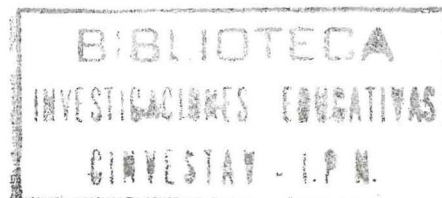
1. La complementación de los recursos de enseñanza .....	89
2. La valoración del maestro único de grupo .....	91
3. Valoración del tamaño de los grupos .....	93

<b>CONCLUSIONES</b> .....	95
---------------------------	----

<b>ANEXO</b> .....	99
--------------------	----

<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	116
---------------------------	-----

## INTRODUCCIÓN



### 1. Justificación del tema de investigación

La telesecundaria es, en México, una modalidad de la educación de este nivel que tiene como característica distintiva el uso permanente de clases televisivas para el apoyo de la enseñanza de las asignaturas académicas. Esta característica no está presente en las otras modalidades de secundaria.

El tema de esta tesis refiere a los significados que los estudiantes atribuyen a los recursos didácticos del modelo de la telesecundaria. La telesecundaria es concebida en la propuesta oficial (SEP 1997) como “un proceso interactivo, participativo, democrático y formativo, entre alumnos, maestro, grupo, escuela, familia y comunidad, apoyado por una información de calidad publicada en materiales impresos (libro de Conceptos Básicos y Guías de Aprendizaje por cada asignatura para los alumnos y Guía Didáctica por grado para el maestro) y apoyada por programas de televisión”.

De esta manera, el estudiante de telesecundaria se encuentra ante una variedad de apoyos para abordar los contenidos programáticos, que implican cursos de acción específicos para responder a las demandas explícitas e implícitas que cada uno de los mediadores del modelo educativo le plantean. En esta investigación se define como mediadores a los instrumentos o mecanismos que se utilizan en el modelo educativo para presentar los contenidos escolares a los estudiantes. De alguna manera son los elementos que juegan un papel de intermediación entre los contenidos escolares de los programas de estudio y los estudiantes.

Los mediadores de los contenidos escolares en el modelo pedagógico de la telesecundaria son cuatro: las clases televisivas, los libros de conceptos básicos, el maestro y las guías de aprendizaje.

La telesecundaria y sus alumnos es un tema poco abordado por la investigación educativa mexicana. De esta carencia y de la oportunidad que tuve de ser profesora en esta modalidad durante un par de años surge el interés por abordar este tema.

El presente estudio busca contribuir al acervo de conocimiento sobre esta modalidad. Intenta ser un punto de partida que genere conocimiento útil y elementos de discusión y análisis sobre la enseñanza en la telesecundaria. Al mismo tiempo pretende contribuir a la comprensión de las diversas realidades de las escuelas secundarias en general.

Una investigación que da cuenta de los significados que los estudiantes le atribuyen a los distintos elementos del modelo educativo de telesecundaria, permite identificar las funciones que los mismos tienen en la realidad del aula y valorar su potencial como recursos de enseñanza. Al mismo tiempo es posible identificar las características específicas de cada uno en términos de lo que significan como apoyo, como guía o como obstáculo para la enseñanza.

En la telesecundaria, el desarrollo de las clases tiene características particulares: se trabaja básicamente a partir de las clases televisivas seguidas de una serie de actividades que los alumnos resuelven trabajando con materiales impresos. El maestro, además de coordinar estas actividades, las evalúa y realiza todas las tareas propias de su quehacer docente (planeación de contenidos, evaluaciones bimestrales, preparación de ceremonias, revisión de libretas, etc.).

Con esta investigación se pretende además explorar los sentidos que los estudiantes construyen sobre la enseñanza<sup>1</sup> y la significación que atribuyen a las actividades que realizan con cada uno de los mediadores.

---

<sup>1</sup> En las prácticas de enseñanza intervienen no sólo lo didáctico, lo curricular o los contenidos académicos de las asignaturas, sino todas las interacciones que se dan al interior y al exterior

Conocer las funciones que los diferentes recursos didácticos tienen en las aulas y los significados que los estudiantes les atribuyen posibilitan una visión global de cómo funciona el modelo didáctico de la telesecundaria y eventualmente permitiría reforzar lo que funciona adecuadamente y transformar los elementos que no apoyan eficientemente la enseñanza. Con ello la importancia de este estudio más allá de contribuir al acervo de conocimiento también puede ser un insumo para transformar la realidad educativa no sólo de esta modalidad, si no de la secundaria en general.

## **2. Antecedentes de investigación y referentes conceptuales y contextuales**

Este apartado se integra con tres secciones: antecedentes de investigación, referentes conceptuales y referentes contextuales.

### **2.1 Antecedentes de investigación**

Los alumnos como tema de investigación no ha llegado a constituir un campo de estudio por derecho propio, como sí ha sucedido con los maestros, el currículum o la escuela. Lo que sabemos sobre la condición de los alumnos en la mayoría de los casos se deriva de distintos análisis cuyo tema central no son los alumnos mismos (Granja, 1997, 221-222).

Lo anterior se corrobora en el Estado de Conocimiento sobre Sujetos de la Educación y Formación Docente del segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa (Ducoing y Landesmann (coords.) 1996, 28), en el que se menciona que en la década 1982-1992 es evidente la escasa revisión sobre alumnos como tema central de investigación.

---

del aula en una escuela. Este estudio se refiere únicamente a los mediadores entre las prácticas de enseñanza y los contenidos.



El mismo documento (p. 29) señala que durante la década mencionada se realizaron 86 estudios sobre alumnos; éstos se ubican fundamentalmente en los niveles de educación media superior y superior; son muy pocas las investigaciones realizadas sobre alumnos de educación básica. Existen sólo siete estudios sobre alumnos de secundaria. De estos estudios son importantes una tesis doctoral y dos tesis de maestría a las que a continuación se hace referencia.

La tesis doctoral de Santos (1999) enfoca su atención en el aprovechamiento escolar de los alumnos con referencia al nivel socioeconómico al que pertenecen.

Rodríguez, en su tesis de maestría (1998), realiza una investigación sobre las perspectivas de los alumnos sobre su proceso en la secundaria. Con las entrevistas que la autora realiza, concluye que desde las perspectivas de los alumnos lo que se prioriza es el problema de la aprobación. Así, para los alumnos, las materias difíciles son las que implican la resolución de problemas (matemáticas, física) y las fáciles son la que "sólo requieren de memorizar y poner respuestas" (educación cívica, historia, geografía).

Nieva, en su tesis de maestría (1999), señala que los alumnos construyen estrategias de sobrevivencia en la escuela secundaria. "Mas allá de las demandas específicas que sobre los contenidos concretos solicitan los maestros, los alumnos tienen que desarrollar un conjunto de habilidades funcionales para sobrevivir en la escuela. Desarrollan sobre todo, las habilidades necesarias para obtener calificaciones aprobatorias. Se apropian de las lógicas y formas de evaluación de cada maestro...". En su estudio describe y analiza con detalle algunas de estas estrategias.

Aunque no refiere a la educación secundaria, sino a la primaria una investigación mexicana sobre alumnos importante es la de Candela (1990). En

este estudio, la autora aborda a los alumnos como sujetos que junto con el maestro “contribuyen en las relaciones establecidas en el aula, con su participación o sus silencios, con su entusiasmo o su apatía, a la construcción social de un conocimiento escolar que dista mucho de cualquier propuesta inicial” (p. 2).

De la misma manera establece que la dinámica de la interacción implantada en el aula con los alumnos generalmente modifica en mayor o menor grado la programación del maestro.

Con relación al razonamiento de los alumnos, la autora asegura que la relación que los alumnos establecen con el conocimiento en el salón de clase aparece mediada por la interacción con el docente, así los alumnos por un lado, tratan de entender el contenido de los elementos señalados o expuestos por el docente y por el otro, se ocupan de comprender las reglas y los usos de interacción, con ello tratan de entender qué quiere el maestro que ellos hagan.

La autora concluye que en la interacción didáctica en el aula, existen elementos complejos que la investigación educativa no ha tomado en cuenta. “De esta manera asumimos una posición escéptica sobre las transformaciones que pueden provocar las propuestas didácticas basadas en una investigación todavía muy lejana de las condiciones que están presentes en el contexto cotidiano del aula.” (p. 14)

Otro estudio sobre alumnos referido a otro nivel educativo es la tesis de maestría de Guerrero (1998). Con referencia a los alumnos de bachillerato analiza el interjuego entre las lógicas social e individual en el proceso de producción de significados culturales. La autora recupera desde una metodología cualitativa y con base en entrevistas, los significados que los alumnos atribuyen al bachillerato.

“Se parte del supuesto de que los significados atribuidos al bachillerato tienen su origen en las vivencias propias de los alumnos en diversos ámbitos sociales y culturales...” ( p. XXVI). Dentro de estos ámbitos la escuela constituye un lugar desde donde se les propone a individuos y grupos una serie de orientaciones, expectativas y significados, mismos que ellos procesan y valoran de manera particular.

Este estudio recupera la mirada de los alumnos, para quienes el bachillerato no sólo tiene sentido como espacio de formación propedéutica y para el trabajo, sino que es posible reconocer un amplio abanico de significados, que va más allá de lo que las diferentes ofertas institucionales les han propuesto como objetivo (p. XXVI).

Esta revisión permite afirmar que aún cuando en la década de los 90's surgen algunas investigaciones que abordan a los alumnos como tema central, todavía existe un vacío de conocimiento sobre los estudiantes de la escuela secundaria en particular.

Por otra parte, en México las investigaciones realizadas sobre la educación secundaria han sido pocas. Quiroz es de los investigadores que han tenido continuidad en la elaboración de estudios sobre este nivel, alguno de estos son: “Obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos en la escuela secundaria” (1991), “El tiempo cotidiano en la escuela secundaria” (1992), “La reforma curricular de la escuela secundaria en México” (1993), “El proceso curricular de la escuela secundaria: el plan de estudios 1993” (1999), “Las condiciones de posibilidad del aprendizaje de los adolescentes en la escuela secundaria”(2000). Es posible identificar que el objeto central en la mayoría de estas investigaciones es la relación entre el curriculum y la enseñanza.

Díaz (1996) en su tesis de maestría recuperando el concepto de estrategias de enseñanza de Woods (1985) realiza una investigación sobre este tema en la

que describe seis estrategias de enseñanza y los significados que tienen las mismas.

Canedo, en su tesis de maestría (1997), partiendo del concepto de *saber cotidiano* de Heller (1977), conceptúa los saberes de los maestros de secundaria en la enseñanza como "la suma de sus conocimientos que utilizan de un modo efectivo en las prácticas de enseñanza del modo más heterogéneo". Su investigación sobre el tema le permite identificar los saberes y concepciones integrados en la enseñanza que se presentan con mayor frecuencia en estos maestros.

Sandoval (1998) aborda la vida cotidiana de la escuela secundaria desde una perspectiva etnográfica. La autora parte de la idea la escuela secundaria como una institución escolar histórica y en transformación, y busca captar su dinámica a través de las relaciones, saberes y sentidos que los sujetos construyen cotidianamente en ella.

A partir de lo anterior, la autora señala: "Me pregunto por los significados de ser maestro, director o alumno en secundaria y cómo estos significados se expresan en sus prácticas y relaciones escolares. Me pregunto cómo influyen las condiciones materiales de trabajo y las tradiciones del nivel en la organización y gestión de la escuela. Me pregunto también por los saberes y experiencias formativas que bajo estas condiciones van conformando estos sujetos." (Sandoval, 1998, 4)

Otros trabajos sobre secundaria fueron presentados en el seminario "Educación secundaria. Cambios y perspectivas" organizado por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (1996). La mayoría de los artículos que conforman la memoria de este seminario no son productos de investigación en sentido estricto, pero en algunos se identifican los problemas de la educación

secundaria. Aquí no se hace el inventario de dichos artículos, existe un libro con la memoria del evento (IEEPO, 1996).

Los estudios referidos a la modalidad de telesecundaria son aún más escasos. Encinas (1980) y Montoya y Rebeil (coords.) (1983) realizaron estudios donde abordan a la telesecundaria desde un punto de vista histórico y funcional, es decir, plantean la trayectoria que ha tenido este sistema desde sus inicios en 1965 y su implementación oficial en 1968. Asimismo plantean los mecanismos de trabajo en una teleaula y el papel que cumplen los materiales de trabajo en la telesecundaria.

Berlanga (1996) plantea tres cuestiones que desde su punto de vista son centrales en relación con el sistema de telesecundaria: la problematización de la calidad de esta modalidad educativa, el asunto de los necesarios replanteamientos, reconsideraciones y revisiones del modelo, desde una perspectiva precisa y definida de calidad del servicio educativo y las tareas y retos que esto supone.

El autor asegura que la telesecundaria es más que lo que algunos llaman "secundaria por televisión" y manifiesta que "el uso del medio, en este caso la televisión, en un proceso educativo que se plantea como múltiple –a través de las interacciones del alumno con el maestro y con otros alumnos, de los alumnos con el medio y con los auxiliares impresos, además de las interacciones planteadas en términos de la relación de la escuela con los padres y con la comunidad –abre muchas posibilidades a los procesos de enseñanza-aprendizaje." (p.162)

Finaliza planteando dos cuestiones que desde su punto de vista se tienen que formular en torno a las prácticas escolares del sistema educativo mexicano en general y al sistema de telesecundaria en particular: ¿De qué manera hacer de la escuela telesecundaria un espacio público que contribuya al afán de una

sociedad democrática, desde la perspectiva y los intereses de los sujetos que atendemos en la modalidad educativa, indígenas y campesinos? y ¿Cuál es el papel que en la construcción de este espacio público nos toca a los maestros, a los educadores? (p. 174)

Un estudio de Alberio (1986) después de hacer una breve reseña del origen de la telesecundaria mexicana, en referencia a la "televisión didáctica aborda los problemas de tipo operativo y técnico que hasta ese momento aquejaban a la telesecundaria mexicana

Montoya (1983) evalúa el modelo de educación telesecundaria y Weitzner (1982) plantea la importancia de la difusión del modelo y su viabilidad en la educación media básica.

Más recientemente se han desarrollado algunas investigaciones sobre esta modalidad de secundaria, es el caso de Tapia, Quiroz y Toledo (1998), quienes plantean la telesecundaria como alternativa pertinente sobre todo para las zonas rurales.

Santos y Carvajal (2001) y Santos (2001) hacen referencia a las oportunidades educativas en telesecundarias de zonas rurales y a los factores que las condicionan. Señalan que es bajo el nivel de logro de sus alumnos y pobre la capacidad de la modalidad para compensar las desventajas sociales de sus destinatarios, desde el punto de vista de estas autoras, "la telesecundaria opera inequitativamente y fortalece las desigualdades preexistentes..." (p. 11).

Los estudios revisados en este apartado son referentes temáticos para esta tesis en diferentes planos: los estudiantes, la escuela secundaria y la modalidad de telesecundaria. En algunos casos la metodología y la perspectiva teórica son referentes para el estudio que aquí se desarrolla.

## 2.2 Referentes conceptuales

El debate sobre la relación entre la realidad social y la existencia individual se ha convertido en uno de los principales problemas de la sociología. La pregunta es: ¿cómo significan los sujetos, a partir de su socialidad situaciones particulares? Este problema de la vinculación o independencia entre la dimensión social y la individual para explicar la realidad humana, es un referente permanente en la elaboración de esta investigación.

Con el fin de rescatar las formas en que los alumnos de telesecundaria interpretan viven y representan las prácticas de enseñanza cotidianas, se recuperan algunas nociones de autores que plantean la comprensión de los sentidos y significados de los sujetos en la vida cotidiana. Bajo esta perspectiva se toman en cuenta conceptos basados en la fenomenología y la sociología interpretativa<sup>2</sup> como: *sentido*, *significado*, *sistema de relevancia subjetivo* y *mundo de la vida cotidiana*.

A continuación se presentan algunos conceptos que fundamentaron la perspectiva teórica, la visión investigadora, el trabajo empírico y el análisis de este estudio.

### 2.2.1 El concepto de *Vida cotidiana*

Según Heller (1977, 19) la *vida cotidiana* está formada por el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los *hombres particulares*, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social.

---

<sup>2</sup> La Sociología Interpretativa es una perspectiva teórica-metodológica que en términos generales plantea; que el sociólogo no debe estar distanciado de los actores sociales, sino que debe intentar comprender el sentido que los procesos sociales tienen para tales actores. Dentro de esta perspectiva se encuentran; la *fenomenología existencial* de Schutz, la *etnometodología* de Garfinkel y la *hermenéutica y teoría crítica* de Gadamer, Apel y Habermas (Cfr. Giddens, 1987).

De esta manera se afirma que la vida cotidiana es la reproducción del hombre particular.

“Todo hombre al nacer se encuentra en un mundo ya existente, independiente de él (...) El particular nace en condiciones sociales concretas, en sistemas concretos de expectativas, dentro de instituciones concretas.” (Heller, 1977, 21)

Dentro de este mundo, el hombre aprende a ‘usar’ las cosas y *apropiarse* de los sistemas de usos y de expectativas. Esto significa que la vida cotidiana también tiene una historia.

“Por consiguiente, la reproducción del hombre particular es siempre reproducción de un hombre histórico, de un particular en un mundo concreto.” (Heller, 1977, 22)

La *apropiación* de las cosas y de los sistemas de usos y de instituciones es un proceso histórico que no concluye cuando el particular llega a ser adulto. De hecho, el conjunto de las actividades cotidianas está caracterizado por la *continuidad absoluta*, es decir tiene lugar ‘cada día’.

En este sentido, el conjunto de actividades se modifica de acuerdo con las diferentes edades de las personas. Así el hombre busca los medios para formar su mundo, y a la vez se forma a sí mismo.

El hombre también se *objetiva* de numerosas formas. Heller explica lo anterior de la siguiente manera:



“Yo soy representante de aquel ‘mundo’ en el que otros nacen. En mi educar (en el modo en que yo presento el mundo acabado) repercutirán también mis experiencias personales, cuando *comunico* mi mundo, *expreso* también estas experiencias, cuando ‘transmito’ mi mundo contemporáneamente me objetivo también a mí mismo en cuanto me he apropiado ya de este mundo.”

El hombre particular forma su mundo como su ambiente inmediato. La vida cotidiana se desarrolla y se refiere siempre al ambiente inmediato del hombre. Todos los elementos y los modos de comportamiento en este mundo, según Heller, yo los objetivo en este mundo como yo me los he *apropiado* en el curso de la vida cotidiana.

La estructura fundamental de la personalidad del hombre particular, se forma a través de la *apropiación* de una socialidad concreta y esta estructura fundamental surge en la vida cotidiana.

Generalmente los hombres no ejercen ninguna actividad que vaya más allá de lo cotidiano. “Para la mayoría de los hombres la vida cotidiana es ‘la’ vida.” (Heller, 1977, 26)

El presente estudio implica la consideración de los alumnos como sujetos particulares viviendo y *apropiándose* de los usos y expectativas de un mundo particular; en este caso la telesecundaria. Del mismo modo las prácticas de enseñanza pueden ser vistas como parte de la vida cotidiana escolar.

El mundo de sentido común o mundo de la vida cotidiana es para Schutz (1995) el mundo donde los hombres de sentido común vivimos y damos por sentado

que *existe*. En él nos comunicamos, trabajamos y vivimos nuestra vida. Además este mundo tiene una historia; un pasado, un futuro y un presente en el que nos encontramos y suponemos que es igual para todos los hombres normales.

En el mundo cotidiano actuamos y nos resistimos actuar; no sólo actuamos dentro del mundo, sino sobre él. Y nuestro propósito es efectuar cambios en él, intentamos dominar antes de comprender.

“En consecuencia, el mundo del sentido común es la escena de la acción social; en él los hombres entran en mutua relación y tratan de entenderse unos con otros, así como consigo mismos.” (Schutz, 1995, 16)

Schutz (1995, 137) plantea que toda experiencia se origina dentro del mundo intersubjetivo de cultura que dota nuestra vida de una estructura de sentido..

“Nuestro mundo cotidiano es desde el comienzo un mundo intersubjetivo de cultura. Es intersubjetivo porque vivimos en él como hombre entre hombres, ligados a ellos por influencias y trabajos comunes, comprendiendo a otros y siendo un objeto de comprensión para otros. Es un mundo de cultura porque desde el comienzo el mundo de la vida es un universo de significación para nosotros, es decir, una estructura de sentido ...” (Schutz, 1995, 137).

El mundo de la vida puede quedar definido como un acervo de patrones de interpretación transmitidos culturalmente y organizados lingüísticamente. Es decir, el mundo de la vida está constituido por el contenido de vivencias

significativas, a la vez que le sirven de contexto para interpretar o dotar de significado a las vivencias actuales (Guerrero, 1998, 5).

Las interrelaciones de sentido en el mundo de la vida se dan a partir de la acción. Es también un mundo de cultura porque somos siempre conscientes de su *historicidad*, que encontramos en la acción y en los hábitos que se presentan con la actividad propia o de otros.

Sin embargo, el mundo tiene significación y sentido ante todo por mí y para mí, aunque a partir de ello yo presupongo que todo aquello que tiene sentido para mí lo tiene también para los otros con quienes comparto este mi mundo de la vida.

En suma, el individuo, situado en su mundo social, es un ser que dota de significado a sus experiencias y vivencias que llega a tener con los otros así como con los objetos de su realidad objetiva (Guerrero, 1998, 10). De esta manera, los alumnos de telesecundaria situados en su “mundo de la vida”, en este caso la escuela, viven y significan sus experiencias presentes sin dejar de lado su memoria histórica.

### **2.2.2 El *sentido* y la *significatividad***

En la vida cotidiana el individuo se enfrenta a una serie de circunstancias y vivencias que no cuestiona excepto cuando alguna de ellas le resulta interesante o *significativa*. Schutz (1995) señala que la atención de un individuo ante lo que vive es selectiva. Esta selectividad es resultado de la situación biográficamente determinada y del acervo de conocimiento a mano que el individuo tiene.

La situación biográficamente determinada hace referencia a la historia personal, "es la sedimentación de todas las experiencias previas del hombre, organizada en el patrimonio corriente de su acervo de conocimiento a mano, y, como tal, en su posesión exclusiva de él y sólo de él" (Schutz, 1995, 40). La situación biográficamente determinada incluye las posibilidades teóricas o prácticas futuras llamadas 'propósito a mano'.

El acervo de conocimiento a mano es para Schutz la experiencia transmitida mediante procesos como el lenguaje y la educación por padres y maestros, y funciona como esquema de referencia o 'acervo de conocimiento a mano'.

La *significatividad* es el rubro bajo el cual Schutz incluye los tipos y formas de acción emprendida por el individuo. Decido un curso de acción en un sentido y no en otro, de acuerdo a lo que considero significativo respecto a mis convicciones e intereses (Natanson, en Schutz, 1995, 27).

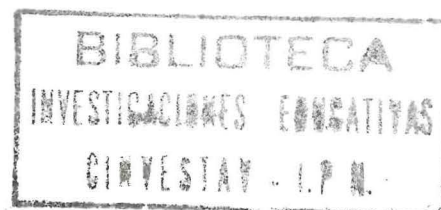
En este estudio definimos el curso de acción como la selección de actividades que los alumnos realizan para responder a las demandas de acción que les plantea cada mediador y cada asignatura. La noción de curso de acción será una herramienta conceptual para analizar las actividades que realizan o dicen realizar los estudiantes con cada uno de los mediadores de los contenidos escolares. En los registros de observación y en las entrevistas fue posible identificar los cursos de acción seleccionados por los estudiantes.

Desde la sociología comprensiva, el *significado* alude a la actitud que el individuo asume en torno a su vivencia. El hombre mira su vivencia y al mirarla la hace significativa, ya que sólo son significativas las vivencias que se captan reflexivamente (Guerrero, 1998, 3).

“El acto de significado es la manera en que el hombre expresa su subjetividad ante el mundo y esa expresividad es susceptible de objetivarse, de manifestarse a través de los productos de la actividad humana que está al alcance tanto de sus productores, como de otros hombres, ya que son éstos, elementos de un mundo común.”  
(Guerrero, 1998, 3)

Desde esta perspectiva, esta investigación infiere e interpreta los significados que los alumnos construyen sobre los diferentes mediadores de la enseñanza en la telesecundaria a partir del análisis de su actividad humana en el aprendizaje y de sus respectivos productos.

### **2.2.3 El Sistema de relevancia subjetivo**



“Por sistema de relevancia de un individuo cabe entender la conexión total de sus intereses, importancias y urgencias determinadas por el mundo de la vida.” (Luckmann, 1996, 86)

En otro momento Schutz y Luckmann (1974) explican lo anterior como un sistema de significatividades y señalan que este sistema está formado por cuatro aspectos: significatividad temática, significatividad interpretativa, significatividad motivacional y significatividad hipotética (pp. 187-198). De acuerdo con este sistema, un tema se percibe como importante o no, se interpreta como problemático o rutinario, afectan o no las acciones y decisiones de la persona, es decir *tienen sentido*.

Luckmann (1996, 98-99) señala que los actos que tienen lugar en la vida cotidiana están cargados de sentido, aunque no se puede trazar con certeza el

límite que existe entre el acto y sus consecuencias. De esta manera, la acción social se puede recoger mediante una descripción más exacta de su sentido subjetivo.

Con estos elementos el presente estudio buscó inferir los significados de las acciones que los alumnos generan para responder a las diversas demandas de la enseñanza en la telesecundaria.

#### **2.2.4 Caracterización de los contenidos**

Zavala (2000,131) propone una tipología de los contenidos escolares según aquello que los alumnos han de *saber*, *saber hacer* y *ser*. El autor identifica cuatro tipos de contenidos (Zavala 2000, 136).

- **Contenidos referidos a hechos:** Este tipo de contenidos demanda información sobre nombres, fechas, símbolos de objetos o acontecimientos particulares, exigen estrategias de aprendizaje ligadas a actividades de memorización y repetición de la información. Ejemplo de ellos son los nombres de los ríos, de las capitales de los estados o países, de los huesos; la asociación de elementos y su nomenclatura, etc.
- **Contenidos referidos a conceptos y principios:** Estos contenidos exigen al alumno comprensión y una actividad para poder establecer relaciones pertinentes entre nuevos contenidos y los elementos ya disponibles en su estructura organizativa. Estos pueden ser: concepto de río, función de los huesos o función de la estructura molecular. No sólo el aprendizaje de los nombres como en los anteriores.

“Los conceptos y principios difícilmente pueden restringirse a una definición cerrada; requieren unas estrategias didácticas que

promuevan una actividad cognoscitiva del alumno amplia ... los aprendizajes sobre contenidos de conceptos y principios no pueden considerarse nunca definitivos, ya que nuevas experiencias, nuevas situaciones van a permitir nuevas elaboraciones y enriquecimientos del concepto o principio de que se trate... las nociones elementales relacionadas con conceptos o principios están ligados a actividades que exigen unos tiempos superiores al simple aprendizaje verbal” (Zavala, 2000, 137-138).

- **Contenidos procedimentales (técnicas, métodos, destrezas o habilidades):** Estos contenidos requieren de un conjunto de acciones ordenadas dirigidas a la consecución de un fin. El aprendizaje de procedimientos implica el aprendizaje de acciones y de secuencias de acciones en contextos significativos y funcionales. No es suficiente la repetición de los pasos ni tampoco son actividades exclusivamente de comprensión como en los anteriores.

“El dominio de un procedimiento, en un sentido estricto, va a exigir básicamente unas estrategias de aprendizaje que consistan esencialmente en la ejecución comprensiva y las repeticiones significativas y contextualizadas, o sea, no mecánicas- de las acciones que configuran cada uno de los distintos procedimientos” (Zavala, 2000, 139).

Ejemplos de estos contenidos son: leer un mapa, realizar la medida del crecimiento de una planta o usar el algoritmo de la suma. Exigen las habilidades de “saber hacer”.

- **Contenidos referidos a valores, normas y actitudes:** Estos contenidos exigen al alumno aprendizajes que abarquen al mismo tiempo los campos cognoscitivos, afectivos y conductuales, en los que el componente afectivo es el más importante.

“...dado que aquello que se piensa, siente y el cómo se comporta una persona no depende sólo de lo socialmente establecido, sino sobre todo, de las relaciones personales que cada individuo establece con el objeto de la actitud o valor...” (Zavala, 2000, 139).

Ejemplo de estos contenidos es el sentido de solidaridad, el respeto a las minorías, la búsqueda del consenso, elaboración de reglas asumidas por el grupo, etc. Generalmente aparecen en actividades experienciales en las que de una forma clara se establecen vínculos afectivos.

A continuación se presentan de manera esquemática los cuatro tipos de contenidos y sus demandas de acción respectivas:

*Hechos:* repetición de la información verbalmente o por escrito.

*Conceptos y principios:* generar respuestas que implican la comprensión y el establecimiento de relaciones de diferentes conocimientos.

*Procedimentales:* ejercitación y aplicación de secuencias de acciones.

*Actitudinales:* predominio de los vínculos afectivos.

Esta tipología de contenidos permitió en el capítulo 4 de esta tesis elaborar un inventario de los contenidos a que hacen referencia las actividades demandadas a los alumnos en las guías de aprendizaje. Con ello se identificaron las tendencias de los tipos de contenido en cada asignatura. Lo importante para efectos de este estudio es que en tanto que cada tipo de



con base en su acervo de conocimiento a mano y de su sistema de relevancia subjetivo eligen o dicen elegir ciertos cursos de acción que hacen posible identificar las significaciones que cada elemento del modelo pedagógico de la telesecundaria tiene para ellos.

### **2.3 Referentes contextuales**

En 1968 se inicia la operación de la telesecundaria como una modalidad de este nivel educativo para atender principalmente a la población rural que habitaba en localidades pequeñas. Según la Secretaría de Educación Pública esta modalidad se ha consolidado como mecanismo eficaz para favorecer la equidad (SEP 1998). En el ciclo escolar 2002-2003 esta modalidad inscribió 1,146,600 estudiantes que representa aproximadamente la quinta parte de la matrícula total de la educación secundaria..

La telesecundaria, al igual que las otras modalidades de secundaria, opera con el plan de estudios nacional de la educación secundaria de 1993. Se trata de un plan de estudios por asignaturas con 11 materias en primero y tercer grado y con 12 en el segundo grado.

A continuación se presenta una breve descripción del modelo pedagógico de la telesecundaria. Este modelo está integrado desde sus inicios por cuatro elementos: La sesión televisiva, el maestro único de grupo, el libro de Conceptos Básicos y la Guía de Aprendizaje.

La organización del trabajo en telesecundaria se ha ido modificando y la instancia oficial se encarga de hacer llegar a las escuelas la normatividad respectiva.

El Manual de organización (1968, 28), plantea la organización de actividades de la siguiente manera: 10 minutos destinados al recordatorio del tema anterior, 20 minutos a la recepción de la clase televisiva, 20 minutos para realizar ejercicios y actividades en las guías de aprendizaje, 8 minutos de descanso y 2 minutos de “acomodamiento de los telealumnos.” Actualmente este manual ya no llega a las escuelas.

Las clases televisivas tienen su propia historia. En la etapa inicial el telemaestro, que impartía la clase por televisión, utilizaba imágenes fijas, algunas filmaciones, entrevistas y a veces otros apoyos audiovisuales. La preparación de las lecciones televisivas estaba a cargo de un equipo formado por el telemaestro –responsable del guión del contenido de la clase-, el productor, encargado del montaje técnico del guión y la selección de imágenes y un auxiliar de producción (Noguez, 1982, 7).

Desde 1980, la Unidad de Telesecundaria se encarga de redactar los guiones de contenidos que son enviados a la Unidad de Televisión Educativa para que los productores elaboren el guión técnico y los actores y/o maestros presenten la lección, auxiliada por varios recursos audiovisuales (Noguez, 1982, 7).

Actualmente, de acuerdo con el Manual de organización de la escuela telesecundaria (SEP, 1984) el docente debe cubrir los siguientes requisitos:

- |               |  |
|---------------|--|
| “ESCOLARIDAD: | Normal Superior terminada o equivalente.   |
| CRITERIO:     | Para evaluar las actividades escolares.  |
| INICIATIVA:   | Para organizar, dirigir y controlar las actividades escolares y orientar y asesorar al personal escolar. |
| ACTITUD:      | De respeto, compromiso, responsabilidad y decoro, evitando manifestaciones que puedan                    |

ser nocivas para el proceso formativo de los educandos.” (SEP,1984, 23)

Las funciones oficiales de un maestro de telesecundaria son: planeación de contenidos, desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en todas las áreas del plan de estudios “aplicando la tecnología educativa de telesecundaria”, reforzar el aprendizaje de los alumnos partiendo de la lección televisada, fomentar el hábito de la autoevaluación de los alumnos, evaluación de las actividades que realizan los alumnos, mantener en buen estado el televisor, informar a los padres de familia sobre el aprovechamiento y la disciplina de los alumnos, auxiliar al director en el desarrollo de programas de vinculación con la comunidad, intervenir como guía y consejero en el proceso formativo de los alumnos, programar y desarrollar actividades cívicas, culturales, deportivas y artísticas (SEP, 1984, 24-25).

Otro elemento del modelo pedagógico de la telesecundaria es el libro de Conceptos Básicos. Su función es presentar la información esencial para el tratamiento de los contenidos de los programas de estudio. Está organizado como enciclopedia temática con referencia a las asignaturas del plan de estudios.

El último elemento del modelo son las Guías de Aprendizaje. Según la propuesta oficial es el mecanismo central del proceso de enseñanza y el instrumento para organizar la evaluación del aprendizaje.

En los capítulos analíticos respectivos cada uno de estos mediadores de la enseñanza será descrito con mayor detalle.

### 3. Planteamiento del problema y preguntas de investigación

El problema que en esta tesis se aborda se fue planteando con la revisión de los antecedentes de investigación y con la articulación de los referentes conceptuales y contextuales del apartado anterior.

Si la escuela secundaria había sido poco abordada en la investigación educativa, los alumnos como objeto de estudio lo eran menos y la escuela telesecundaria permanecía en un plano marginal, se planteaba la posibilidad de contribuir a llenar ese vacío sobre estos dos elementos olvidados por la investigación: la telesecundaria y los alumnos de ésta.

Así, la pregunta inicial para el desarrollo de este estudio fue: ¿Cuáles son las significaciones que para los alumnos, tienen los recursos de enseñanza de la escuela telesecundaria? Esta pregunta inicial articulada al modelo pedagógico de la telesecundaria originó preguntas más específicas referidas a esta modalidad:

- ¿Cómo significan los alumnos las prácticas que se generan con las clases televisivas?
- ¿Qué significado atribuyen los alumnos al maestro como mediador entre los contenidos y la enseñanza?
- ¿Qué significado tienen para los alumnos las actividades realizadas con los libros de conceptos básicos?
- ¿Qué significados atribuyen a las múltiples demandas de acción planteadas en las Guías de Aprendizaje?

- ¿Cuál es la relación que establecen los alumnos entre las distintas tareas que realizan a partir de las clases televisivas, la intervención del maestro, las guías de aprendizaje y los libros de conceptos básicos?

#### **4. Metodología**

En este apartado se describen la perspectiva metodológica seleccionada, las herramientas utilizadas para recabar la información, el referente empírico y la estrategia de análisis.

##### **4.1 Perspectiva metodológica**

Elegir una perspectiva metodológica implica relacionar los referentes conceptuales con los empíricos y exige al investigador ubicar estos referentes en un contexto social determinado.

Acorde con la línea teórica que esta investigación presenta, se consideró que la perspectiva etnográfica era la más adecuada para llevar a cabo un estudio sobre las significaciones que los alumnos le atribuyen a las actividades que se derivan de las prácticas de enseñanza cotidianas. Cabe señalar que no se trata de una investigación etnográfica en sentido estricto ya que no hubo una presencia continua ni de largo plazo en la realidad local que configura el referente empírico de este estudio. Sin embargo, las intenciones y las herramientas de la perspectiva etnográfica sí están presentes en la investigación.

Ya que la etnografía permite “documentar lo no documentado” (Rockwell, 1987, 7). Las significaciones de los alumnos constituyen un espacio de lo social no documentado en el campo de investigación educativa.

Para documentar lo no documentado en el sentido etnográfico se requiere estar en el campo de estudio, observar lo cotidiano, conversar con los actores sobre ello y escribir sobre esa experiencia. Es un proceso de conocimiento en el cual el investigador asume que no comprende o no conoce cómo se vive o interpreta un asunto en un contexto particular y por lo tanto está en disposición de atender los puntos de vista de sus interlocutores: los actores de esa realidad (Rockwell, 1987, 13). Es cierto que el investigador puede tener algún conocimiento de ello, pero éste más bien es una anticipación de sentido que funciona como una disposición para acceder al conocimiento del hecho estudiado mediante el trabajo de campo.

En un proceso de investigación cualitativa generalmente se enfatiza en la interpretación y no en la comprobación de las hipótesis, pero esto no excluye que algunos conceptos teóricos orienten la recogida de datos y el análisis. Las categorías y los conceptos surgen de la articulación entre teoría y datos y son controlados a la luz de datos ulteriores, se les compara con otro material y se les refuerza o se les formula nuevamente (Woods, 1995, 161).

La teoría y el trabajo de campo mediante el cual se integran las herramientas y procedimientos con los cuales se obtiene y analizan la información de la investigación no constituyen dos momentos separados. En la etnografía, existe una relación permanente entre teoría información empírica. Rockwell (1987, 39-40) considera que esto se fundamenta desde una postura epistemológica, desde la cual se asume que se observa y se describe el hecho investigado a partir de determinadas conceptualizaciones. En este sentido, la teoría está presente desde el inicio del trabajo etnográfico, ya sea como teoría formal, o bien, como conceptualizaciones de sentido común que se tienen sobre el estudio, en forma de ideas no sistematizadas o de premoniciones. Estas premoniciones permiten al investigador anticipar posibles respuestas, es decir, *anticipar el sentido*.

Sin embargo, la perspectiva etnográfica pone énfasis en recuperar el sentido de los actores:

“Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto desde *dentro* del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son *sus* significados e interpretaciones.” (Woods, 1995, 18)

Woods (1995, 19) señala que el etnógrafo tiende a representar la realidad estudiada, con todas sus diversas capas de significado social. Ante esto, el investigador debe realizar un acercamiento en el cual acorte la distancia cultural respecto al grupo estudiado, lo que implica que el investigador se introduzca al campo para observar cómo ocurren las cosas en su estado natural.

Para “acortar la distancia cultural”, (Woods, 1995, Rockwell, 1987) es necesaria la presencia del investigador dentro del grupo estudiado, pues sólo se puede conocer el sentido que la realidad estudiada tiene para el grupo dentro del grupo (Woods, 1995, 19).

Para acceder a la comprensión de las acciones y expresiones del grupo, el investigador necesita hacerse un poco nativo: aprender el lenguaje e inferir los significados implícitos en él (Becker y Geer, 1973, 3).

En este caso, para acceder al significado que los alumnos de telesecundaria atribuyen a los elementos del modelo pedagógico fue necesario explorar la vida

interna de la escuela, para presenciar los cursos de acción de los estudiantes y acceder a sus narraciones sobre los elementos que configuran el referente empírico de este estudio.

Para esta investigación, mi trabajo cotidiano como docente de telesecundaria sirvió para acercarme a los alumnos con sus propias expresiones. Este fue un factor que favoreció en su momento el acortamiento de la distancia cultural.

Desde esta perspectiva metodológica, en el trabajo de campo, señala Erickson (1989, 199), es necesario ser cuidadoso y reflexivo para advertir y describir los acontecimientos cotidianos y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los actores.

El énfasis está en la lógica interna y específica de los acontecimientos, en el conocimiento de los significados que el hecho tiene para los actores que participan en él y en trascender las circunstancias inmediatas del medio local. Esto hace referencia a la heterogeneidad e historicidad existente en las diversas realidades. Desde esta perspectiva Rockwell (s/f, 31-32) señala que:

“Al observar lo que sucede en las clases, se percata uno de las formas culturales desfasadas y abigarradas, que reflejan diversos momentos de la historia de múltiples actores. Dentro de esa diversidad, se perfilan varios conjuntos de prácticas más o menos coherentes, que corresponden a tradiciones específicas que han tenido peso en la constitución de la vida escolar en determinadas épocas, regiones o países, o en la formación de ciertas generaciones de maestros. Las escuelas reales son heterogéneas, y la vida en el interior de cada escuela es heterogénea.” Rockwell (s/f, 31-32)



Desde este punto de vista, los procesos de *apropiación* de los sujetos particulares ayudan a explicar la diversidad de usos y expectativas. En palabras de Rockwell, la cultura escolar es heterogénea y contradictoria. De esta manera se buscó recuperar la heterogeneidad característica de la realidad escolar, pero sin perderse en ella, ya que lo heterogéneo no es infinitamente variable. Se buscó reconstruir lo que Heller llama continuidad relativa de las categorías de la vida cotidiana, en este caso de la vida cotidiana escolar en la escuela telesecundaria.

## **4.2 Las herramientas metodológicas**

Las herramientas metodológicas de la etnografía que se utilizaron en esta investigación fueron: observación *no participante* de clase con sus correspondientes registros y las entrevistas a los estudiantes.

### **4.2.1 La observación no participante y el registro de datos**

En la *observación no participante* el investigador sólo observa el desarrollo del hecho sin intervenir en su curso, realiza la observación procurando ejercer la menor interferencia posible con su presencia (Woods, 1995, 52). Aún cuando esta posición es relativa, pues la presencia de un extraño en el aula ejerce alguna influencia, de todas maneras es diferente a la *observación participante*. En ella el investigador se involucra en los hechos y participa en ellos.

Con la observación *no participante* se pudo inferir cómo los alumnos significan las actividades derivadas de las prácticas de enseñanza cotidianas en

telesecundaria. Para ello, las observaciones de clase fueron el punto de partida y el primer acercamiento al campo de investigación.

La observación y el registro de los datos presentan al investigador algunos problemas, sobre todo al inicio del trabajo de campo. Uno de ellos es; ante la imposibilidad de registrarlo todo, se hacen registros pobres. La consigna es registrar lo más posible. La experiencia dota al investigador de la habilidad de ampliar el campo de observación. La experiencia reemplaza esta angustia inicial por:

“...la conciencia de que aún lo fragmentario puede ser significativo; que lo recurrente puede ser representativo. A partir de esos fragmentos y regularidades, ya es posible, como en cualquier ciencia, reconstruir relaciones, estructuras y procesos cuya generalidad rebasa la particularidad de las situaciones presentadas.” (Rockwell, 1987, 9-10)

La realización del registro implica un ejercicio de atención constante en el cual se toma nota de lo que ocurre, integrando los datos de contexto con los sucesos. Una de las finalidades del registro de observación es conservar, la mayor textualidad posible del hecho observado. La única posibilidad de lograr altos niveles de textualidad en las clases de secundaria es la utilización de la grabadora. Todas las clases fueron grabadas y la transcripción de las cintas fue la base para la elaboración de las versiones ampliadas del registro.

En la elaboración de estas notas son particularmente importantes los datos de contexto, pues en ellos se registran los aspectos cualitativos: tonos de voz, gestos o recursos del ambiente que permiten tener más elementos, para encontrar los sentidos no siempre presentes en las palabras.

El objetivo fue observar a los alumnos en la situación de enseñanza, con el fin de obtener un conocimiento inicial sobre los cursos de acción seleccionados por ellos para responder a las múltiples demandas que se les plantean desde la enseñanza en cada asignatura y con cada mediador del contenido escolar.

Asimismo, con las observaciones se buscó conocer la lógica interna de la clase y para completar este dato, se revisaron en algunas guías de aprendizaje de los alumnos las formas en que se objetivan las actividades realizadas en algunas clases.

Las observaciones de clase permitieron además establecer un primer acercamiento con los alumnos, escuchar sus opiniones y “romper el hielo”. La información recabada en las mismas fue el punto de partida para la elaboración de las guías de entrevistas.

#### **4.2.2 La entrevista**

Se eligió la entrevista como la herramienta metodológica fundamental para extraer en el discurso de los alumnos la manera en que significan las prácticas de enseñanza cotidianas en el aula de telesecundaria. La intención fue dar la palabra a los alumnos, dado que el eje central de esta investigación era conocer los sentidos de éstos. Lo anterior se considera necesario porque en el aula, generalmente los alumnos están sujetos a las actividades dirigidas por el maestro y como plantean Erickson y Shultz (1992), el salón de clases se caracteriza por el silenciamiento de los alumnos. Esto, en términos de la investigación, plantea la necesidad de complementar la información obtenida con la observación directa del salón de clases.

Con las entrevistas, que tuvieron como punto de partida lo observado en las clases, se buscaba que los alumnos expresaran sus percepciones, experiencias y expectativas sin estar sujetos a una evaluación.

En la entrevista el investigador tiene la posibilidad de hacer fluir la información que necesita. Según Woods (1995, 82) permite un proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal, en el que los individuos pueden manifestarse tal como son.

Desde el punto de vista de Briggs (1986, 2-3) para la realización de entrevistas es necesario primero observar hechos simples y comprender los procesos comunicativos tomando en cuenta los hechos importantes y los ordinarios, de esta manera se podrá comprobar el significado del evento para los participantes. Asimismo es importante interactuar con los miembros en diversas situaciones relevantes que están en posibilidad de ser mencionadas por primera vez.

Asimismo Briggs (1986) considera que la entrevista es una etapa activa de la investigación. Esta etapa es antecedida por una etapa inicial pasiva, en la cual el investigador está dentro del grupo, pero aún no actúa entrevistando. En la etapa pasiva, el investigador observa a la comunidad y prepara los instrumentos y herramientas que utilizará después; también puede modificar o cambiar estos elementos si se da cuenta de que no son los idóneos. Las observaciones de clase fueron parte de la etapa pasiva, con ellas se recuperaron elementos para la etapa activa.

Woods (1995, 78-80) considera que la actitud y forma de conducirse del entrevistador son aspectos determinantes para la creación de un ambiente confiable y espontáneo para la entrevista. Las características del investigador

que facilitan el contacto y la colaboración de los entrevistados son: la capacidad de generar confianza, la curiosidad y la espontaneidad. Los entrevistados confían y se muestran comprensivos, escuchan sus opiniones sin juzgarlos, manifiestan interés por ellos y por conocer sus historias y actúan de manera natural.

Para esta investigación se realizaron entrevistas colectivas, que de acuerdo con Woods (1995, 88) tienen a ventaja de ayudar a los sujetos a sentirse cómodos y en la compañía de sus compañeros brindan información que es imposible obtener de otra manera, ya que las conversaciones son entre ellos, más que con el investigador. Como apoyo técnico se utilizó la grabadora

#### **4.3 Referente empírico y trabajo de campo**

El trabajo de campo se llevó a cabo en una escuela telesecundaria urbana, ubicada en una zona marginada y de difícil acceso del municipio de Naucalpan, Estado de México. El plantel fue fundado a principios de la década de los noventa. En esta escuela tuve la facilidad de acceso porque formé parte del personal docente en dos periodos escolares.

La escuela cuenta con dos grupos de cada grado, el número de alumnos por grupo es en promedio 25. Los estudiantes pertenecen a familias de clase media baja. La mayoría de los padres trabajan como obreros en la industria manufacturera o en la construcción. Casi todos los estudiantes tienen la edad que corresponde a este nivel educativo (12 a 15 años).

El trabajo de campo se realizó en tres etapas: de mayo a junio (ciclo escolar 98-99), de septiembre a octubre (ciclo escolar 99-00) y de noviembre a diciembre

(ciclo escolar 99-00). Se trabajó con un grupo de cada grado (3 en total), iniciando con segundo grado en la primera fase y concluyendo con primer grado.

Se realizaron 14 registros de observación: cinco en primer grado, cuatro en segundo y 5 en tercero. En total se tuvieron cinco observaciones de la asignatura de matemáticas, cinco de español, tres de historia y una de física.

Se efectuaron 11 entrevistas con 45 alumnos. Se trató de que el grupo de alumnos a entrevistar fuera heterogéneo en términos de desempeño escolar. De tal manera que entre ellos hubiera alumnos considerados –por sus maestros- de alto, regular y bajo desempeño escolar, “disciplinados” y “indisciplinados” y de ambos sexos, con el fin de que se tuviera la posibilidad de lo diverso.

También se revisaron cinco guías de aprendizaje por grupo, preferentemente de los alumnos entrevistados, así se tuvo la oportunidad de revisar 15 guías en total. La finalidad de esta estrategia fue inferir los significados que los alumnos construyen a través de las formas en que ellos objetivan sus actividades en las guías. Así fue posible indagar sobre los cursos de acción que los alumnos siguen para responder a las demandas de sus maestros, de las clases televisivas y de las mismas guías de aprendizaje.

#### **4.4 Estrategia de análisis**

“En la etnografía el análisis de datos no es una etapa diferenciada en la investigación. Comienza en la fase previa al trabajo de campo, en la formulación y clarificación de los problemas de investigación, y se

prolonga hasta el proceso de escribir el reporte.” (Hammersley y Atkinson, 1983, 1)

Rockwell (1987, 18) señala que el análisis no responde a un procedimiento técnico idéntico para todo estudio, sino que debe marcarse según las características particulares del objeto de estudio.

El proceso analítico no es más que una secuencia larga en la que se alternan la lectura y la escritura; la re-lectura y la re-escritura. Es necesario regresar constantemente a las notas y a los registros iniciales que constituyen, el primer paso analítico (Rockwell, 1987, 20; Erickson, 1989, 271)

Al respecto Erickson (1989, 223) plantea que la tarea del analista es descubrir los diferentes estratos de generalidad y particularidad presentes en el caso estudiado: qué aspectos son generales, cuáles pueden generalizarse a otras situaciones similares, cuáles son exclusivamente particulares del caso en cuestión. Así, el interés del investigador es particularizar, más que generalizar.

Para ello, es necesario dedicarle tanto tiempo al análisis y la redacción del informe como el que se empleó en el trabajo de campo. Al revisar las notas de campo y otras fuentes de datos, el investigador busca *vínculos clave* entre diversos datos. “Un vínculo es clave en tanto tiene fundamental importancia para las principales afirmaciones que desea formular el investigador. Y es un vínculo en tanto conecta varios datos como manifestaciones análogas del mismo fenómeno.” (Erickson, 1989, 267)

Siguiendo con Erickson, el investigador encuentra vínculos clave, buscando patrones de generalización, en lugar de generalizar de un caso o un contexto a

otro. La generalización dentro del caso se produce en distintos niveles, que difieren en cuanto a la medida en que es aplicable esa generalización. Algo importante para este descubrimiento consiste en:

“... concebir todo el conjunto de datos (notas de campo, entrevistas, documentos de contexto, grabaciones) como una gran caja de cartón, llena de hojas de papel en las que aparecen los datos. El vínculo clave es un constructo analítico que une como si fuera un cordel los distintos tipos de datos. En una jerarquía de vínculos generales y adicionales, algunos de los cordeles se anudan con otros. La tarea del análisis de los patrones existentes es descubrir y verificar aquellos vínculos que determinan el mayor número posible de conexiones entre los datos del corpus.” (Erickson, 1989, 268)

El último paso del análisis es la redacción del informe. Etapa muy difícil debido a que es el momento en que el material debe ordenarse con el apoyo de los conceptos centrales que se presentan en el estudio.

“A pesar de ser resultado de un proceso de recorte y precisión conceptual (o más bien, por ello), la ‘lógica de lo construido’ frecuentemente permite recuperar una gran cantidad de información dispersa que se tenía. Es en esta última etapa en que resulta más productiva la búsqueda sistemática en todo el material de campo ...” (Rockwell, 1987, 26)

De esta manera, debe quedar claro que los materiales recopilados en el campo no constituyen los datos. Las notas de campo, las grabaciones y los documentos de contexto no son datos. Todos estos son materiales



documentales a partir de los cuales se construyen los datos a través del análisis.

Las unidades básicas de análisis parten de las acciones, del lugar y de las personas con determinadas posiciones en la escena de investigación (Erickson, 1989, 271). En este caso, con el análisis se pretende inferir las significaciones que los alumnos atribuyen a las actividades de enseñanza cotidianas en telesecundaria y redactarlas a partir del corpus de datos obtenido en las observaciones y entrevistas.

“Al escribir su informe, el investigador tiene dos objetivos principales: explicarle al lector lo que quieren decir las diversas afirmaciones y presentar las pruebas en las que se basan esas afirmaciones ... Un único retrato narrativo o una cita de una entrevista proporcionan la prueba documental de que lo que se afirma que ha ocurrido efectivamente sucedió por lo menos una vez. La descripción general que acompaña a la particular suministra pruebas de la frecuencia relativa de oposición de un fenómeno dado.” (Erickson, 1989, 272)

En este estudio, la estrategia de análisis utilizada consistió en partir del la pregunta fundamental de la investigación: ¿Cuáles son los significados que para los alumnos de telesecundaria tienen los recursos de enseñanza cotidianos?

Los significados que los alumnos atribuyen a cada contenido, a cada asignatura y a cada mediador implican demandas de acción explícitas e implícitas a las que los alumnos responden con cursos de acción específicos.

Para la identificación de las demandas se realizó un análisis de cada uno de los mediadores, con ello se recuperaron las demandas de acción planteadas a los alumnos.

Durante el análisis también se identificaron los cursos de acción que los alumnos siguen para responder a las demandas explícitas e implícitas en cada mediador.

Los alumnos eligen diversos cursos de acción para cada mediador, estos cursos de acción se identificaron a través de lo que los alumnos hacen en el aula (las observaciones de clase) y dicen en las entrevistas colectivas (el diario de campo). A partir de este ejercicio se pudieron recuperar los significados que los alumnos atribuyen a cada mediador.

## **5. Estructura de la tesis**

La estrategia de análisis parte del planteamiento del problema y de las preguntas de investigación, esto permitió trabajar con cada elemento, del mismo modo, esto permitió tener una visión global de la telesecundaria. De aquí se originan los capítulos analíticos de esta tesis: primero, los significados que los alumnos atribuyen a las clases televisadas como mediadora de los contenidos de aprendizaje; segundo, los significados que los alumnos atribuyen al libro de conceptos básicos como mediador de los contenidos de aprendizaje; tercero, el maestro como mediador de los contenidos de aprendizaje, cuarto, las guías de aprendizaje como mediador de los contenidos de aprendizaje y quinto, la valoración de los estudiantes de los rasgos distintivos de la telesecundaria. La tesis cierra con las conclusiones.

## **CAPÍTULO 1**

### **La televisión: clases televisadas**

Este capítulo tiene como objetivo central la descripción y el análisis de los significados que para los alumnos tienen las clases por televisión. El capítulo se divide en tres apartados; el primero describe este mediador; el segundo, aborda las demandas de acción implícitas y explícitas de este mediador y el tercero, los significados que para los alumnos tiene las clases por televisión como mediador de los contenidos.

#### **1. Descripción del mediador**

La clase televisada se transmite en horarios específicos para cada grado y cada asignatura. Se trata de una programación nacional única para todas las telesecundarias. A los maestros de telesecundaria se les proporciona, antes del inicio del ciclo escolar, el documento que contiene la programación lección por lección para todas las asignaturas y para todo el ciclo escolar. Las lecciones de las clases por televisión tienen plena correspondencia con las que aparecen en las guías de aprendizaje.

Cada clase por televisión se divide en tres momentos: introducción, desarrollo del tema y cierre o conclusión, en este último momento se sugieren ejemplos que los alumnos desarrollarán en sus guías de aprendizaje.

En el segundo momento en que se presenta el desarrollo de las clases a veces sólo se proporciona información, pero en otras también aparece una explicación sobre el tema de la sesión.

En el desarrollo de las sesiones en televisión existe una clara tendencia en la presentación de los contenidos dependiendo de las asignaturas. Por ejemplo,

en asignaturas como matemáticas y química se evidencia el dominio de procedimientos para la resolución de ejercicios y en asignaturas como civismo e historia, la tendencia es hacia la demanda de conceptos o datos, en tanto que en la asignatura de orientación educativa, se promueve la reflexión.

El siguiente fragmento de registro de observación pertenece a una clase televisada de la asignatura de matemáticas de segundo grado en la que es evidente el dominio de procedimientos para resolver ejercicios:

Locutora: Debemos plantear un fenómeno aleatorio. Como la posibilidad de ganar en un torneo de ajedrez, en donde quedan dos finalistas y ganará el que gane dos juegos seguidos de tres, si no ocurre esto, quedarán empatados. (Pausa con música de fondo).

Lo. La probabilidad de que haya un ganador en este juego es de cuatro sextos, porque hay cuatro probabilidades de que cualquiera de los jugadores gane dos juegos seguidos.

Locutor: Y ahora, de aquí saldrán las ramas del árbol informativo, a los juegos ganados por Manuel los simbolizaremos con una M, y a los ganados por Enrique, con una E (los alumnos observan la transmisión).

Lo. El árbol informativo de este fenómeno de azar nos muestra gráficamente todas las posibilidades que tiene el final de este torneo de ajedrez... (R2 MS)\*

El ejemplo que a continuación se presenta pertenece a la asignatura de civismo. En la misma la intención central es proporcionar información tanto en términos de conceptos como de datos fácticos:

Locutora: (Hay una breve introducción sobre "el ser mexicano") Es ahí donde los mexicanos expresamos parte de nuestras ideas y creencias, ambas reflejo del sincretismo, es decir, de la mezcla y fusión de nuestras culturas prehispánica y española.

Lo. ¿Quién de los mexicanos no se alegra al oír nuestros sonos jarochos? (pasan dos hombres en caricatura bailando un son jarocho. Los alumnos rién) ¿O el jarabe tapatío? (en la pantalla aparece una pareja de caricatura bailando el jarabe. Los alumnos vuelven a reír) ¿O alguna música que nos traiga a la mente otros muchos bailables mexicanos? ... (R3 CS)

---

\* La R se refiere al Registro, el número es del registro, la letra siguiente refiere a la materia (Matemáticas, Historia, Español, Orientación Educativa, Física) y la última letra al grado (Primero, Segundo o Tercero).

## 2. Las demandas de acción de la televisión

La demanda de acción implícita es “ver” la clase televisada. En las observaciones de clase realizadas, los propios alumnos tienen memorizado el horario de las transmisiones por asignatura. En algunas observaciones de clase se notó que son los alumnos quienes le solicitan a la maestra que encienda la televisión para pasar a la siguiente asignatura.

Obs. (A Manuel que está a mi lado) ¿A qué hora inicia la siguiente clase?  
Manuel. (Viendo su reloj) a las 9:06. (R2 MS)

Ao. Ya terminé maestra (mostrando su Guía de aprendizaje)  
Ma. Permíteme Mario, ahorita te califico...  
Ao. Ya empezó la transmisión.  
Ma. Claudia, prende la tele por favor. (R1 HS)

La demanda explícita que el maestro solicita es tomar notas de lo que aparece en la clase, que en algunos casos implica la elaboración de una síntesis de la misma. Un ejemplo de esta demanda aparece en el siguiente fragmento:

9:05  
Maestra. Le vamos a hacer así: vamos a ver el programa (de televisión) con atención... (silencio en el aula) ¿Allí se oye bien? (dirigiéndose a los alumnos ubicados en la parte de atrás)  
Aos. Síii (en coro)  
Ma. ¡Pongan atención porque les voy a preguntar, ehh! Pueden tomar nota. (R2 EP)

Los cursos de acción que los alumnos siguen en la sesión televisiva, generalmente corresponden a la demanda planteada por el maestro. Al menos en apariencia la mayoría ve la clase y toma notas sobre el tema que se presenta en la pantalla.

En las clases observadas hay evidencias de que en algunos casos la atención a la clase televisada es sólo una apariencia. Tienen los ojos puestos en la

televisión, pero la atención está en otro lado. El siguiente interrogatorio que el maestro planteó después de ver la clase televisiva es un claro ejemplo de este fenómeno.

Ma. (Después de la transmisión de la clase de historia ) ¿Manuel, me puedes decir de qué se habló en la transmisión?

(Manuel no contesta, alguien chifla desde atrás)

Ma. ¿Leonardo?

Leonardo. De cómo terminó la guerra mundial (en tono de pregunta)

Ma. (repetiendo) De cómo terminó la guerra mundial, ¿estás seguro de que ese era el ..(no concluye la pregunta) Leonardo? A ver Manuel, ayuda por favor a tu compañero ¿Cuál fue el tema de hoy?

Manuel. (buscando el tema en el libro de conceptos básicos)La región conflictiva del medio oriente.

Ma. ¿De qué se trató la transmisión?

Leonardo. De la guerra judía

Ma. ¿Mande?

Leonardo. (revisando su libro de conceptos básicos) De la región conflictiva del medio oriente.

Ma. Pero de qué específicamente.

Leonardo. Del medio oriente.

Ma. Hablaron de un grupo, de un grupo humano ¿de cuál?

Enrique y otros alumnos. De los judíos.

Ma. Los judíos Enrique, ¿qué se decía de los judíos?

Enrique. Que eran una nación que... (baja el volumen de su voz)

Ma. ¿Era una qué?

Enrique. ¿Una lucha no?

Ma. Antes dijeron otras cosas, ¿Qué fue lo que dijeron?

Ao. Tenían problemas con los israelitas.

Ma. (sin terminar el comentario del alumno y enfatizando) Hablaron de la diáspora.

Aos. AAhh

Ma. Ricardo ¿Qué era la diáspora)

Ricardo. No, no se.

Ma. No pusieron atención.

Ao. Yo sí (levantando la mano)

Ma. (dirigiéndose a otra alumna) Angélica ¿qué era la diáspora?

Angélica. (niega con la cabeza)

Ma. No pusiste atención, ¿Erika? (La alumna no responde y la maestra se dirige a todos) ¿Qué pasó jóvenes? Imagínense nada más. Empiece a leer Oscar, la página 186 (del libro de conceptos básicos que ya todos tienen abierto).

Ao. ¿Puedo ir al baño?

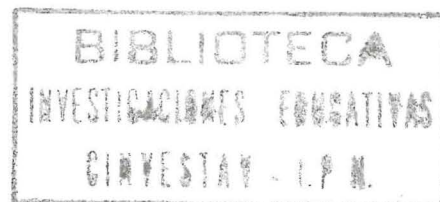
Ma. No (otros alumnos también piden permiso para salir al baño y la maestra no permite que salgan). No, nadie, nadie va al baño porque no me dijeron qué es la diáspora.

(R0 HS)

### 3. Los significados que los alumnos atribuyen a la clase televisada

En este apartado se describen los significados que los alumnos atribuyen a la clase televisada. En los registros de observación y en las entrevistas fue posible identificar los cursos de acción que los alumnos seleccionan o dicen seleccionar con las clases por televisión. A partir de la identificación de estos cursos de acción fue posible inferir las funciones que le confieren a este mediador. También se pudo identificar la valoración subjetiva<sup>4</sup> que los alumnos hacen sobre este mediador. Estos dos temas estructuran las secciones de este apartado.

#### 3.1 Funciones atribuidas al programa de televisión



Los alumnos significan el programa de televisión a partir de las funciones que le atribuyen. Algunas de estas funciones son: "explicación del tema del día", "ayuda para el profesor" y "fuente de datos para los apuntes". Las funciones atribuidas se relacionan con los sentidos explicativo e informativo del propio programa de televisión, pero también se articulan hacia el futuro con el sentido evaluativo.

A continuación se presentan dos fragmentos de entrevista en que se hace explícita la función explicativa de la clase televisada:

Angélica. Sí, sí. Se me hizo muy explicado, ya que tomaba en cuenta la probabilidad de que... al caer una moneda, había dos probabilidades de caer: una en águila y otra en sol. (refiere a un tema de matemáticas de segundo grado). (E2 S)

Brenda. Pues... bueno, para mí es muy importante ver una clase televisada porque digamos que ... nos lo pasan muy explícito (el tema), y ya las dudas que tengamos nosotros, con la clase televisada se aclaran, o sea nos ayudan mucho. (E2 S)

---

<sup>4</sup> La E se refiere a Entrevista, el número siguiente es el de la entrevista y la letra refiere al grado del estudiante (Primero, Segundo o Tercero).

Algunos estudiantes, mediante comparaciones, expresan las virtudes explicativas de este mediador.

Vero. O sea se les entiende mejor, es más fácil, bueno yo le entiendo más a las clases (televisadas) que al maestro. (E1 T)

J. Carlos. Y es que en la telesecundaria no sólo nos lo enseñan y nosotros lo tenemos que imaginar, sino que ahí lo tenemos (en la televisión) (E3 S).

Para algunos alumnos, la clase televisada también es una ayuda para el profesor en la elaboración de sus explicaciones:

Ent. ¿Cómo está eso de “ayuda para ustedes” y “ayuda para el profesor”?

Martha. La ayuda para el profesor sería para que él nos pudiera explicar más, o sea, para que nos explicara más. Y para nosotros, no sé, (para) contestar las guías (de aprendizaje) o cuando el maestro nos pregunte algo. (E4 T)

Otros alumnos significan la utilidad del programa de televisión para tomar apuntes dado que es una “fuente de información” confiable.

Laura. Bueno para mí el programa de televisión me ayuda mucho para explicar el tema de hoy (refiriéndose a la sesión que correspondiente) y es como una fuente información que trae información del texto y que me ayuda a reflexionar, en base a eso yo voy haciendo mis apuntes, por ejemplo, en una libreta voy apuntando lo más importante de la clase televisada. (E4 T)

Tomar apuntes de las clases televisivas adquiere un sentido evaluativo, ya que con frecuencia para los estudiantes la consigna de tomar notas sobre la clase televisada se transforma en seleccionar la información que intenta anticipar respuestas a las preguntas que suponen vendrán en las Guías de Aprendizaje. Un estudiante expresa esta intención en una entrevista:

César: Porque en ocasiones pasan las respuestas de las preguntas de la guía (de aprendizaje), entonces una pregunta de, de *qué es un proyecto*, ya en el televisor pasa *un proyecto es esto y esto*, dando las respuestas de la guía (de aprendizaje). (E4 T)



También tiene un sentido evaluativo cuando la función que se les atribuye es como fuente de estudio para los exámenes:

Brenda. En el momento que está pasando la clase televisada, los locutores dan la información exacta de lo que se trata el tema, una conclusión. Y de ahí yo apunto lo más interesante y de ahí me baso yo para los exámenes o las evaluaciones porque yo pienso que las respuestas correctas las dan en la televisión... (E2 S)

En las entrevistas hay evidencias del papel que se otorga a las clases televisadas en lo que es percibido por los estudiantes como la complementación de todos los mediadores:

Ent. ¿Y cómo ven los contenidos que les presentan en la televisión? ¿Qué tan interesantes son?

Carmen. Pues algunas (son interesantes); la mayoría son muy buenas porque así aprendemos más, no nada más con la guía (de aprendizaje) y los conceptos (libro), sino que en la tele también nos muestran este, las imágenes, no nada más nos basamos en los conceptos (libro) sino que nosotros también los vimos (en la televisión) y ya sabemos más o menos como es o cómo fue.

(...)

Israel. La televisión nos ayuda a comprender mejor lo que estamos viendo...

Carmen. (Interrumpiendo) y a reflexionar.

(...)

Erika. Aunque no le entendamos (a los contenidos), pero nos gustan las imágenes.

(E1 S)

Los alumnos identifican con claridad la estructura de las clases televisadas y plantean valoraciones heterogéneas sobre cada una de las secciones:

Diana. Primero es la explicación, después es atando cabos, reflexión, o sea donde lo vamos a poner en práctica, y hasta el final dicen (los locutores en la clase televisada) el resumen y ya sale lo más importante del programa. (E3 P)

Brenda. A mí se me hace más interesante el desarrollo, por ejemplo, en lo que es *la masa y la energía*, vienen lo que es la introducción, el desarrollo y lo que es la conclusión y para mí lo más interesante, donde está la cuestión, es en el desarrollo, aunque lo que viene siendo la introducción nos da una idea de lo que se va a tratar en el tema y la conclusión ya vendría siendo lo que, las cosas que, bueno es el fin del desarrollo del tema. (E2 S)

Gaby. (Hablando del programa de televisión) Pues sí, llegan las conclusiones y eso es lo mejor, porque ¡es la conclusión de todo lo que pasó en la clase (enfáticamente). (E4 P)

### 3.2 Valoración subjetiva del programa de televisión

En este apartado se señalan las apreciaciones personales que los alumnos tienen sobre el programa de televisión. Estas son expresadas por los alumnos a partir de tres posiciones: la primera y la más recurrente es considerarlo como "útil, divertido, interesante y atractivo, la segunda y menos recurrente es considerarlo como "aburrido", la tercera es considerarlo como "inútil".

Con relación a la primera posición, los siguientes fragmentos de entrevista lo muestran:

Víctor. Los programas (de televisión) te ayudan mucho porque no es igual, no te explica igual que un maestro, porque el maestro te puede explicar tu tema y cosas así y en televisión pasa todo, te lo explica con cosas divertidas que el profesor no te lo puede explicar. (E4 T)

Julio. Pues (vemos las imágenes de la televisión) a la vez reales porque, casi cuando estaban pasando la transmisión, casi es como si estuviéramos viviéndolo nosotros, o sea ya viendo la televisión, o sea, cómo le diré, hasta podemos pensar nosotros estamos ahí, o sea, como ya pasó mucho tiempo ...

Israel. (interrumpiendo) y podemos estar en una siguiente guerra (se refieren al tema de la Guerra en el Medio Oriente" presentada en la clase televisada de Historia)

J. Carlos. O nos imaginamos cómo fue la... la guerra ¿no? O sea muy brusca, muy desalmada. (E3 S)

Brenda. (La pregunta sobre qué elemento de la telesecundaria les parece más importante) Bueno, a mí todos se me hacen importantes, aunque hay uno en específico que es la clase televisada. Cada materia tiene su función y cada instrumento, en este caso, para mí, la clase televisada porque viene como muy desarrollada, porque trae algunas formas de canciones, algunos temas muy... para que nos distraigan, que nos relajen, porque no siempre va a estar (la televisión) dándonos explicaciones... Está muy creativa la clase televisada. (E2 S)

Sobre la segunda posición un alumno comenta lo siguiente:

Roberto A. hay veces que algunas se me hacen aburridas y hay veces que no (se refiere a las clases televisivas), pero con la explicación de la maestra ya entiendo bien el tema. (E2 P)

La tercera posición se relaciona con la valoración subjetiva que cada alumno hace sobre el programa de televisión con referencia a la ubicación temporal que este mediador ocupa en la sesión global del tema.

Esto tiene que ver con el orden secuencial que se trabaja en cada una de las sesiones de las distintas asignaturas. Los alumnos de primer grado inician cada sesión con el programa de televisión, los de segundo grado tienen la clase televisada quince minutos después de iniciada la sesión y los alumnos de tercer grado concluyen la sesión con el programa de televisión.

Es en este último caso, que una alumna de tercero plantea la tercera posición respecto a este mediador:

Ana. Bueno, es que va por horario (...). Pero ya para nosotros el programa de televisión ya es al último, pues ya después de la explicación (de maestro) pasan todo. O sea media hora después de que entramos. O sea, el profesor ya nos lo explicó, ya el programa viene al último y en este caso, el programa ya no tiene caso. (E3 T)

Sobre la clase televisada de la asignatura de inglés, algunos alumnos de tercero opinan que es inútil atender el programa de televisión de esta asignatura:

Norma. Yo pienso que el programa de televisión, pues ya no es tan útil (...) y como lo pasan en inglés... no no sabemos muy bien. (E3 T)).

A manera de conclusión de este capítulo conviene señalar que siendo las clases televisadas el elemento distintivo de esta modalidad de la educación secundaria, para los estudiantes su valor refiere sobre todo a la

complementación que este mediador establece con los otros elementos pedagógicos de la telesecundaria.

## **CAPÍTULO 2**

### **Los libros de Conceptos Básicos**

Este capítulo recupera los significados que para los alumnos de telesecundaria tiene el libro de *Conceptos Básicos*, como mediador de los contenidos. Se divide en tres apartados: el primero describe al mediador, el segundo se refiere a las demandas de acción de este mediador y el tercero plantea los significados que los alumnos de telesecundaria atribuyen al mismo, éste último apartado recupera los distintos cursos de acción que el alumno elige y que remiten a distintos aspectos del mediador.

#### **1. Descripción del mediador**

El libro de Conceptos Básicos es el material que se le proporciona a los alumnos y hace las veces de libro de texto (sólo de consulta). Este libro se divide en apartados, cada apartado organiza los contenidos de cada asignatura.

La presentación de los contenidos en los libros de conceptos básicos inicia con el número del capítulo, seguido del tema correspondiente y la sesión y título al que pertenece en la guía de aprendizaje.

El texto de cada sesión está estructurado por una breve introducción, desarrollo amplio del tema y conclusión.

La organización de los contenidos por asignatura es presentada a los alumnos de forma escrita, inicia en todos los casos con el título de la sesión, en segundo término se señala la sesión correspondiente en la Guía de Aprendizaje, en

tercer término aparece una introducción al tema, continúa el desarrollo del mismo, frecuentemente con ejemplos y finaliza con una conclusión.

El libro de Conceptos Básicos está organizado como una enciclopedia temática (organizada de acuerdo a las asignaturas de cada grado escolar), por semestres. Estos libros son proporcionados por la escuela al inicio de cada año escolar y tienen que ser devueltos al finalizar el mismo.

## **2. Las demandas de acción**

La demanda implícita de este mediador es “leer”. La lectura que exige el libro de Conceptos Básicos refiere a las diferentes asignaturas de la telesecundaria. Así, la lectura de los textos, depende en buena medida de las lógicas de operación que cada asignatura presenta. Estas lógicas de operación se traducen en demandas de acción para los alumnos.

A continuación se presentan, para su análisis, algunos ejemplos de textos de diversas asignaturas.

Para los alumnos, las asignaturas de matemáticas y física tienen semejanzas porque casi siempre “las usamos para lo mismo, para las operaciones”. Ello implica, la mayoría de las veces, entender cómo aplicar determinado procedimiento.

Ello da cuenta de la tendencia dominante en estas asignaturas: los contenidos procedimentales.

A continuación se presentan ejemplos de esta tendencia dominante, desarrollados en el libro de conceptos básicos.

## Matemáticas

### FUNCIONES Y RAZONES TRIGONOMÉTRICAS SENO Y COSECANTE

Corresponde a la sesión de GA 7.144 AL DERECHO Y AL REVÉS

(...)

Seno

(...)

En un triángulo rectángulo, la correspondencia de la medida de un ángulo central en un círculo unitario con la **ordenada** del punto en que el lado final del ángulo se interseca con la circunferencia, recibe el nombre de **función seno** del ángulo BOA.

La función seno se simboliza:  $\text{sen} = y$ .

Para este ejemplo, el valor que corresponde al seno del ángulo AOB es la ordenada del punto **A**. En este triángulo rectángulo. Dado que la hipotenusa es un radio de círculo unitario que es igual a uno, la relación entre las medidas del cateto opuesto y la hipotenusa pueden representarse con la razón siguiente:

Seno BOA =  $\frac{\text{cateto opuesto}}{\text{hipotenusa}}$

hipotenusa

$$\text{seno BOA} = \text{BA} / \text{OA}$$

$$\text{seno BOA} = \text{BA} / 1$$

$$\text{seno } 50^\circ = 0.76 / 1$$

$$\text{sen } 50^\circ = 0.76$$

(Libro de *Conceptos Básicos*, Volumen IV, tercer grado, 120-121)

En el texto anterior se lleva a cabo un procedimiento que el alumno debe seguir para obtener la función seno.

En la asignatura de Física, también suelen presentar la información en una secuencia ordenada de pasos, lo cual exige al alumno realizar actividades relacionadas con contenidos procedimentales, mismas que son solicitadas en la Guía de Aprendizaje.

## Física

### UNIDAD FUNDAMENTAL DE INTENSIDAD LUMINOSA

Corresponde a la sesión de GA 8.91 ¡ÉCHENLE CNDELA!

(...)

Por lo que la ecuación de la ley de la iluminación es:

$$E = \frac{I}{S^2}$$

(...)

Problema:

¿Cuál será la iluminación de una lámpara de 40 watts a la distancia de 4.0 m si se sabe que la lámpara tiene una intensidad de 35 candelas?

Datos	Fórmula	Operaciones
$I = 35\text{cd}$	$E = \frac{I}{S^2}$	<u>2.18</u>
$S = 4\text{ m}$		16   35.00
$E = ?$		30
		140
		12
	<b>Sustitución</b>	
	$E = \frac{35\text{ cd}}{(4.0\text{ m})^2}$	<b>Resultado</b>
		2.18 lúmenes / m <sup>2</sup> = 2.18 lux

(Libro de *Conceptos Básicos*, Vol. IV, Tercer grado, 224-225)

Los contenidos de este mediador anticipan en el alumno, lo que habrá de realizar en la Guía de Aprendizaje, en donde, en el caso de matemáticas y física, la lógica de operación implica actividades con respecto a contenidos procedimentales.

En el caso de algunas asignaturas como Historia, el libro de *Conceptos Básicos* demanda "leer" para conocer datos e información específica. Tal es el caso de la siguiente sesión:



## LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA

Corresponde a la sesión de GA 6.66 LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA

Durante la época porfirista, la filosofía del *positivismo* ejerció una profunda influencia en la vida cultural del país. La corriente positivista expresa un conjunto de ideas de valor universal cuya tendencia es organizar y ordenar la libertad, acabando con la anarquía y la guerra. Los liberales la importaron desde Europa como instrumento contra los otros grupos políticos de la sociedad (conservadores). A esta adecuación de los conceptos positivistas franceses a la realidad mexicana se le llamó "positivismo mexicano".

El positivismo en México estimuló el nacionalismo y afirmaba que la organización de la sociedad debía obedecer a un esquema técnico-industrial; alimentaba el optimismo que impulsó la industrialización. Por otra parte definió el método de las ciencias (basado en la observación y la experimentación) que se aplicaba al conocimiento del universo, al tiempo que encumbró el concepto de **progreso** e intentó hacerlo valer en todas las esferas de la vida del país

(...)

(Libro de *Conceptos Básicos*, Volumen 2º semestre, tercer grado, 47)

El texto anterior es un ejemplo del intento por exponer los fenómenos históricos con todo detalle. Sin embargo, la información presentada en asignaturas como Historia es tan extensa que los datos se vuelven poco relevantes para los alumnos.

En asignaturas como español, la información que presenta el libro de *Conceptos Básicos*, puede implicar el conocimiento de principios y hechos para realizar después análisis, conocer fragmentos de obras literarias o conocer reglas gramaticales. El siguiente es ejemplo de ello:

### COMO ABORDAR UN TEMA

Corresponde a la sesión de GA 7.145 PARA ENTRAR EN MATERIA

Todo escrito está formado por uno o varios párrafos que desempeñan diferentes funciones: algunos introducen al tema, otros lo desarrollan, otros realizan una transición entre los párrafos, y otros más concluyen el escrito. Son muchos los textos que tienen la siguiente estructura.

1. Párrafos de introducción
2. párrafos de desarrollo
3. párrafos de transición
4. párrafos de conclusión

(...)

(Libro de *Conceptos Básicos*, Volumen IV, tercer grado, 41-42)

El texto anterior concluye con un ejemplo de un texto señalando la estructura presentada. Esto es muy común en la presentación de los contenidos en la asignatura de español.

La demanda de acción “leer” propia del libro de *Conceptos Básicos*, tiene distintas implicaciones según la asignatura que trate. La tendencia dominante en la asignatura de matemáticas es la aplicación de procedimientos o la operación de determinados algoritmos que den respuesta a los procedimientos, para las asignaturas de historia y español es la presentación de información que de respuesta a las demandas con contenidos referidos a hechos y/o principios.

A partir de las demandas de acción señaladas, se pueden identificar los sentidos públicos que Díaz (1996) ha tipificado como “explicativo”, “informativo” y “de desarrollo de habilidades”. Mismos que serán abordados en el siguiente apartado.

### **3. Los significados que los alumnos atribuyen al libro de *Conceptos Básicos***

Este apartado muestra los cursos de acción que los alumnos eligen o dicen elegir con respecto a las demandas planteadas por el libro de *Conceptos Básicos*. También se analiza el valor que los alumnos asignan a este mediador.

Los alumnos significan el libro de *Conceptos Básicos* a partir de las funciones que le atribuyen. Se pueden clasificar en tres: sirve para resolver las guías, es un material de consulta permanente y sirve para estudiar para los exámenes.

### 3.1 Los cursos de acción que refieren al mediador para contestar la guía de aprendizaje

Los alumnos dotan de sentido al libro de Conceptos Básicos, a partir de la función que le atribuyen: Principal fuente de "información" para *contestar la Guía de aprendizaje*. En este caso, los cursos de acción remiten a la Guía de Aprendizaje, debido a que es ésta la que plantea demandas específicas.

Este mediador cumple la función de "libro de apoyo para contestar". Así lo manifiesta una alumna de segundo grado:

Carmen. Sí, si no vemos la televisión, nos vamos a conceptos básicos para ver en qué nos podría ayudar a contestar la guía (de aprendizaje) y así entender lo que no vimos en la clase (televisada). (E3 S)

"Contestar la guía" parece ser la función más importante que los alumnos atribuyen a este mediador, incluso cuando leen el libro de conceptos básicos sin tener enfrente la guía, es posible que estén pensando en lo que puede venir en la guía.

El siguiente fragmento de entrevista refiere a la principal función del mediador:

Ent. ¿De qué otra manera utilizan el libro de conceptos básicos?

Manuel. Leyéndolo nosotros mismos, o sea nosotros mismos y contestando (la guía de aprendizaje) nosotros mismos.

Angélica. Cuando contesto la guía (de aprendizaje) y no le entiendo bien, utilizo los conceptos (básicos). (E2 S)

Los alumnos aseguran que la función primordial del libro de *Conceptos Básicos* consiste en "sacar las respuestas" para la Guía de Aprendizaje.

Ent. ¿Y cómo lo usan (el libro de conceptos básicos) de manera individual?

Brenda. Lo uso... o sea lo acaban de leer y lo vuelvo a repasar para sacar las preguntas de la guía (de aprendizaje).

Ent. ¿Lo lees todo otra vez?

Brenda. No, yo lo repaso nada más.

Ent. ¿Tú Manuel?

Manuel. También (lo repaso).

Ent. ¿Para contestar la guía solamente?

Todos. (Con obviedad) ¡sí! (E2 S)

Ent. ¿Y cómo usan el libro de conceptos básicos?

Oscar. Como van las preguntas, bueno yo, como van (apareciendo) las preguntas me voy fijando en los conceptos (básicos) o de lo que leí y luego ya saco las respuestas.

Ent. ¿Y ustedes?

Todos. Igual. (E1 S)

Ent. ¿Cómo lo usan ustedes (el libro de conceptos básicos) Claudia?

(...)

Carmen. Bueno, cuando yo no entiendo algunas clases y el tema se me hace difícil, saco mis conceptos (básicos) y puedo encontrar con mayor facilidad las preguntas que vienen en la guía... (E3 S)

Lo señalado por los estudiantes se refuerza con lo observado en las clases, con referencia a la presencia del libro de conceptos básicos en el momento de contestar las guías de aprendizaje, para orientar hacia la siguiente conclusión: la consulta de los libros de conceptos básicos tiene como función primordial proporcionar la información indispensable para resolver las guías.

### **3.2 Los cursos de acción que refieren al mediador como fuente permanente de consulta**

Los alumnos también atribuyen al libro de Conceptos Básicos la función de "libro de permanente consulta" porque pueden disponer de él en cualquier momento, dentro y fuera de la escuela.

El libro de Conceptos Básicos es considerado un apoyo para los alumnos, pues éstos saben que tanto el programa de televisión como la explicación del maestro se realizan en un momento determinado y que no pueden repetirse, el libro de Conceptos Básicos, en cambio, siempre está ahí.

Los siguientes fragmentos de entrevista dan cuenta de las opiniones de los alumnos sobre este mediador. Los alumnos manifiestan que este mediador sirve de consulta permanente al que pueden recurrir en el caso de tener dudas.

Miriam. Sí, pues yo creo que en la casa es más... es de más utilidad que en la escuela, porque en la escuela te lo explica la televisión y lo entiendes, pero en tu casa no tienes la televisión para que te lo explique y puedes usar el conceptos básicos. (E2 T)

Ana. Pues cuando hacemos la guía (de aprendizaje), más que nada si no le entendemos (lo que demanda la guía de aprendizaje), recurrimos al conceptos ... al conceptos básicos, donde viene la información.

Ent. ¿En qué momento? ¿En cualquier momento?

Ana. Ajá, cuando nosotros no entendemos. (E3 T)

Ent. Pero entonces, ¿Si no ven o no ponen atención al programa de televisión no se preocupan?

Alicia. No, porque tenemos la información en el (libro de) conceptos básicos.

Gpe. Y ahí en la guía (de aprendizaje) viene ubicada la clase que nos va a tocar.

Ent. Entonces si no ven el programa ¿Cómo le hacen para resolver esa clase?

Diana. Recurrimos al (libro de) conceptos básicos (con obviedad). (E3 P)

Ent. Me di cuenta que la clase del Trinomio Cuadrado Perfecto no la comprendieron bien, bueno esa impresión me dio por las caras que tenían parecía que las cosas no estaban muy claras. ¿Qué hacen cuando se quedan con dudas en algún tema? ¿Cómo resuelven esas dudas?

Cristian. Por medio de conceptos (básicos)

Ent. ¿Y ya con eso entienden?

Héctor. Pues algo, por lo menos nos orienta. (E1 T)

Ent. O sea ¿el conceptos (básicos) trae la misma información que el televisor y la guía (de aprendizaje)?

(...)

Alfonso. Sí, explicada de otra forma, pero dice lo mismo.

Manuel. Sí, si no vemos la televisión nos vamos a conceptos básicos para ver en qué nos podría ayudar a contestar la guía y así entender lo que no vimos en la clase (televisiva). (E2 S)

Para los alumnos, el libro de *Conceptos Básicos* es una fuente de información más completa que cualquier otro mediador y la valoración está en la permanencia de este mediador, a diferencia de la televisión o del propio maestro.

Según los alumnos, el libro de *Conceptos Básicos* es útil porque es un medio que ellos pueden consultar siempre que lo deseen. Así lo señala Juan Carlos.

Ent. Para ti viene más completa la información en el libro de *Conceptos Básicos*...

J. Carlos. No puede ser más importante (el libro de conceptos básicos), no sino que la (clase en) televisión sólo la pasa una vez y el libro (de conceptos básicos) lo tenemos

nosotros y lo podemos leer y ni modo que regresemos la transmisión otra vez para ver que se nos olvidó. Ya viene en el libro, leemos, checamos y ya vemos qué está mal.  
(E3 S)

De igual modo, en esta permanencia del mediador, los alumnos suelen considerarlo como un elemento de explicación complementaria.

En los siguientes fragmentos de entrevistas los alumnos señalan que el libro de conceptos básicos sirve como una explicación más amplia, como una mejor explicación o como un resumen de lo que el programa de televisión presenta y de la explicación del maestro.

Ent. ¿Cuándo lees el libro de conceptos básicos Jesús? ¿Qué significa leer el conceptos básicos?

Joel. Ahí viene más este... más... más amplia la explicación de lo que nosotros no entendemos. (E4 P)

Ent. ¿Por qué consultas el libro de conceptos básicos en estos casos?

Laura. O sea, pero viene...

Martha. (Interrumpiendo) Viene un poquito más explicado

Laura. Sí, viene paso por paso como se tiene que hacer.

Victor. Pues sí, en conceptos (básicos) está mecho mejor explicado que con la profa.  
(E4 T)

En esta perspectiva, los alumnos también consideran al libro de conceptos básicos como "un resumen o una conclusión" de los temas vistos. Ejemplo de ello son los siguientes fragmentos de entrevista:

Jaime. Bueno, para mí es importante tanto como el programa televisivo, el libro de conceptos básicos y la maestra. El programa televisivo, bueno, para mí, es como una introducción, la explicación de la maestra es como un desarrollo y el conceptos básicos es como una conclusión. (E3 P)

Ent. Muy bien, entonces ¿qué significado le dan ustedes al conceptos básicos? ¿Quién me platica?

Alfredo. (Levantando la mano) En el conceptos básicos viene resumido, un poco de lo que pasó en la clase televisada. (E1 S)

### 3.3 Los cursos de acción que refieren al mediador como una fuente de estudio para los exámenes

Aunque con menor frecuencia, pero algunos alumnos manifiestan que el libro de Conceptos Básicos es una fuente de estudio para los exámenes, además de los apuntes que el maestro proporciona, de la clase televisada y de la guía de aprendizaje resuelta.

Lo manifestaron así en las entrevistas realizadas:

Ent. ¿Qué importancia tiene para ustedes este libro (mostrando el libro de conceptos básicos)?

Laura. Pues por ejemplo, cuando vamos a estudiar para los exámenes, el libro también trae nuevos ejemplos y nos puede ayudar para estudiar. O por ejemplo, cuando a veces no tomamos apuntes de los que la maestra nos explica podemos recurrir al libro de conceptos (básicos).

Ent. ¿Tú qué puedes decir Martha?

Martha. Pues lo mismo, porque sí, porque también los exámenes los agarro para estudiar todo lo que la maestra ya nos había explicado, pero si no me acuerdo de algunas cosas uso el libro (de conceptos básicos). (E4 T)

Las funciones que cada alumno le otorga al libro de conceptos básicos tienen que ver con la utilidad que cada uno le da. Ejemplo de ello son cuatro alumnos que le otorgan diversas funciones, dependiendo de la asignatura:

Verónica. Con respecto a lo de historia, bueno a mí también me quedan dudas, pero me gusta mucho contestar mi guía (de aprendizaje) con el conceptos básicos, de ahí me baso, de los conceptos básicos y le voy entendiendo, cada historia de algo importante que pasó en la clase. Y es que como que las clases televisadas de historia vienen un poco confusas. (E1 T)

Yassin. Cuando se va a presentar una operación (en la guía de aprendizaje), luego a veces mejor todo lo resuelvo con el conceptos básicos.

Ent. ¿Ahí lo vuelves a checar?

Yassin. Sí

Ent. Platicame del libro de conceptos básicos. ¿Qué hay con ese libro?

Yassin. Bueno, para mí es muy útil para ver cómo se hace una operación

Ent. ¿Tú Carlos, cómo usas el libro de conceptos básicos?

Carlos. Nada más para corregir lo que no le entendía al maestro

Ent. Ya

Norma. (Interrumpiendo) nos sirve para apoyarnos en lo que no se entiende. (E3 T)

El libro de conceptos básicos representa un elemento de apoyo para los alumnos y para el maestro. Es un mediador de constante consulta para ambos. A diferencia de otros mediadores, este es un recurso permanente, ello hace que los estudiantes reconozcan que su uso no se limita a la escuela, por lo que es considerado como herramienta de consulta, incluso para ser usado en casa.

Se puede concluir señalando que el libro de conceptos básicos les funciona a los alumnos como fuente de lectura y consulta. Existe una connotación de significado específica respecto de lo que en este caso significa leer y consultar. Hay que leer y consultar primordialmente para resolver las guías de aprendizaje, lo cual implica formas específicas de consultar que dependen de lo que se demande en las guías: buscar el dato para responder la pregunta del cuestionario, seguir el ejemplo de resolución de un algoritmo, etc.



## CAPITULO 3

### El maestro

Este capítulo presenta los significados que los alumnos atribuyen al maestro de grupo como mediador de los contenidos.

Es importante recordar que en esta modalidad de educación los alumnos trabajan con un solo maestro para el desarrollo de todas las asignaturas de secundaria.

El capítulo se desarrolla en cuatro apartados: el primero, describe a los maestros de grupo de la telesecundaria estudiada; el segundo, aborda las demandas de acción y las estrategias de enseñanza, el tercero; plantea al maestro de grupo como organizador de las actividades de las clases y el último, presenta los sentidos que los alumnos atribuyen al maestro.

#### 1. Descripción del maestro de grupo

El maestro de grupo en telesecundaria tiene la característica de ser maestro único. En la telesecundaria estudiada hay dos grupos de cada grado, en total son seis maestros de grupo, tres orientadores y el director.

El siguiente cuadro presenta las características de los maestros del estudio:

MAESTRO (A)	AÑOS DE SERVICIO	PROFESIÓN	GRADO QUE ATIENDE
YOLANDA	2	Lic. en educ. sec. Español	SEGUNDO
EVA	1	7º sem. Lic. en educ. primaria	PRIMERO
CAROLINA	7	Lic. en pedagogía	PRIMERO
LUIS	1	Lic. en educ. sec. Matemáticas	TERCERO

JUANA	3	1er sem. Lic. en C. S.	SEGUNDO
ALBERTO	3	Lic. en matemáticas	TERCERO
MARIO	20	Lic. en matemáticas	DIRECTOR
RAFAEL	11	Lic. en educ. telesecundaria	ORIENTADOR
LORENA	2	Lic. en pedagogía	ORIENTADORA
ROSA ISELA	14	3er sem. Lic. en educ. prim.	ORIENTADORA

## 2. Las demandas de acción del maestro y las estrategias de enseñanza

En un estudio sobre los maestros de escuelas secundarias, Díaz (1996, ) elabora un inventario de las *estrategias de enseñanza* empleadas por los maestros a partir de observaciones de clase: la exposición oral del maestro, la exposición oral de los alumnos, el interrogatorio a los alumnos, la resolución de ejercicios y cuestionarios, el dictado y la lectura en voz alta por parte de los alumnos son las estrategias inventariadas por esta autora.

En las clases observadas para este estudio se identificó la mayoría de las estrategias inventariadas por Díaz, que casi en todos los casos aparecen acompañadas o vinculadas a otros mediadores como las guías de aprendizaje, los libros de conceptos básicos y el programa de televisión.

La intervención del maestro en primero y segundo grados aparece después de la clase televisada, mientras que en tercero aparece antes de ésta. En todas las clases observadas, el maestro se apoyó en otros mediadores. Cada una de las estrategias que el maestro utiliza, supone demandas de acción concretas para los alumnos.

La estrategia de interrogatorio a los alumnos es la más recurrente en las observaciones de clase. En casi todas las asignaturas, el maestro parte de un

interrogatorio para iniciar la explicación del tema. La demanda de acción para los alumnos, en este caso, es “responder a las preguntas”.

En una clase de historia en segundo grado, la maestra parte del programa de televisión para abordar el tema de la guerra en el medio oriente e inicia un interrogatorio:

Ma. A ver Manuel ¿me puedes decir de qué se habló en la transmisión?

Manuel. (No contesta)

Ma. ¿Leonardo?

Leonardo. De cómo terminó la segunda guerra mundial.

Ma. (repetiendo) como terminó la guerra mundial ¿estás seguro de que ese era el ... (no concluye la pregunta). A ver Manuel, ayuda por favor a tu compañero ¿Cuál fue el tema de hoy?

Manuel. La región conflictiva del medio oriente.

Ma. ¿De qué se trató la transmisión? (R1 HS)

En el fragmento anterior, la maestra se apoya en el programa de televisión para iniciar el interrogatorio. En los siguientes fragmentos la maestra utiliza la guía de aprendizaje para interrogar a los alumnos sobre el tema de la sesión:

Ma. (sobre un ejercicio de matemáticas) en el tercero ¿y cómo lo fuiste a localizar en el segundo? A ver dime: tienes -2, -1 ¿Dónde te queda? ¿Menos dos coma menos uno?

Ao. En el tercer cuadrante.

Ma. En el tercer cuadrante ¿Qué rayos hace en el segundo? (R1 MP)

(Al concluir la clase televisada de historia y solicitar la resolución de la clase en la guía de aprendizaje)

Ma. A ver Jair ¿Cuál es la primera palabra?

Jair. Dice cada una de las ocupaciones.

Ma. Jair ¿Cuál es la primera palabra?

Jair. La de tribu (sus compañeros de ríen se la respuestas).

Ma. Jair, la primera palabra (impaciente)

Jair. Cultura

Ma. Cultura ¿con qué la relacionaste?

Jair. (Muy despacio, apenas se escucha) con la de ... de ... conjunto de estructuras sociales, religiosas, políticas y económicas... de manifestaciones intelectuales, artísticas y productivas que caracterizan a una sociedad.

(...)

Ma. Vamos a ver, segunda palabra Nalleli.

Nalleli. Noble.

Ma. Noble, ¿Cuál fue?

Nalleli. Persona que por herencia o por determinación del rey recibe algún título de nobleza: príncipe, conde, marqués, hidalgo. (R4 HP)

Otra estrategia identificada en las observaciones de clase es la exposición oral del maestro. La demanda de acción en este caso es “poner atención”. En algunos casos esta estrategia se combina con el interrogatorio a los alumnos.

En el siguiente fragmento de registro, el maestro expone el contenido referido a diagrama de árbol:

Mo. (Usando el pizarrón) Cada color tiene una letra que lo identifica, sí, el caso del amarillo con la “a”, blanco “be”, verde “uve” y cobre “c”, ¿sí?, de esto después vamos a señalar las posibles estufas y las posibles combinaciones que vamos a tener de ellas. De la marca uno sí se dan cuenta, están divididas también en los tamaños que son ¿qué?

Aos. Grande y pequeño.

Mo. (Escribe en el pizarrón “G” y “P”) Al mismo tiempo, la marca uno, la grande está representada en tres...

Ao. ¡En cuatro! (corrigiendo)

Mo. En cuatro, perdón, que son los colores, si se dan cuenta es como un cuadro sinóptico, vamos de lo más general a lo más particular, sí, entonces la marca uno (refiriéndose a la marca de estufa), ¿Cómo será? ¿Qué va a tener? (el maestro sigue explicando y haciendo anotaciones en el pizarrón). (R1 MT)

El dictado es una estrategia nueva empleada en la telesecundaria de estudio. Esta estrategia tiene como principal demanda “apuntar” o “escribir” lo que se dicta.

En el siguiente fragmento de registro la maestra dicta a los alumnos un resumen sobre el tema “la lengua como instrumento de comunicación”.

(La maestra pasa por las filas. El programa continúa en el televisor con volumen bajo. La maestra inicia el dictado).

Ma. Núcleo básico uno ...horizontes del español... (ordenando a los alumnos) Apuntamos ... su fecha, núcleo uno, ¿ya?

Aos. Ya.

Ma. (dictando) Lección número uno, el manejo de la palabra ... el manejo de la palabra...

Ao. ¿Eso lo apuntamos maestra?

Ma. Sí, ya estoy dictando (con tono de molestia, continúa dictando) Tema... la lengua como instrumento de la comunicación ... la lengua como instrumento de la comunicación... la ...lengua... como instrumento ... de la ... comunicación (sigue dictando). (R2 EP)

Una estrategia muy recurrente en la telesecundaria de este estudio es la lectura en voz alta por parte de los alumnos. En este caso la demanda de acción inmediata es "leer". En esta estrategia el uso del libro de conceptos básicos es muy común.

8:38 hrs. Lectura en el libro de C.B.

Ma. Empieza a leer Israel por favor.

(Una alumna se acerca a la maestra a preguntarle algo, la maestra le responde y le llama la atención a Oscar esta platicando)

Israel. (Leyendo) pictograma y gráfica de barras. Cuando se realiza una investigación se deben organizar y mostrar por medio de una gráfica con la cual la ... las per ...

Ma. (Interrumpiendo) A ver otra vez (corrige) "con la cual las personas"

Israel. (retomando la lectura) con la cual las personal pueden interpretar de manera fácil los datos que en ella se exhiben. Una de las gráficas más sencillas es el pictograma y la gráfica de barras...

Ma. Gracias, continúa Claudia.

Claudia. Un grupo de cunicultores reportan mensualmente el incremento en su población de cría en los meses y cantidades siguientes: enero, 350 conejos; febrero, 700 conejos; marzo, 1050 conejos; abril, 1250 conejos. Esta información puede mostrarse por medio de la gráfica que se llama pictograma.

Ma. Gracias, continúa Oscar.

Oscar. ¿Yo? (la maestra asiente con la cabeza y el alumno sigue con la lectura) En el pictograma se indican las frecuencias por medio de filas horizontales o verticales o figuras esquemáticas, esto es, dibujos representativos a los cuales se les asigna un valor previamente acordado. En virtud de la cantidad de población manejada por los (titubea) cunicultores.

Ma. (Corrigiendo) "cunicultores". (R2 MS)

La exposición oral por parte de los alumnos se identificó pocas veces. En un par de ocasiones se supo de exposiciones de temas en las asignaturas de historia y de español, sin embargo no fueron observadas en el trabajo de campo.

### **3. El maestro como mediador que organiza las actividades de las clases**

Este apartado da cuenta del papel del maestro en la organización general de las actividades de cada clase.

En las observaciones realizadas la intervención del maestro aparece en todo momento: inicia con la clase televisada (generalmente es el maestro quien

demanda que la televisión se encienda), continúa con la lectura en voz alta a cargo de los alumnos (libro de conceptos básicos), le sigue la resolución de los ejercicios demandados en las guías de aprendizaje y cierra con la revisión de estos ejercicios.

El siguiente fragmento de registro señala la organización de los tiempos en la telesecundaria, mismo que están determinados por las clases televisadas y por el maestro:

8:15 Se enciende el televisor  
8:18 Inicia la clase televisada

Ma. (sale del salón, pero antes deja instrucciones a los alumnos) Terminan de ver la tele, leen sus conceptos (libro de conceptos básicos) y contestan su guía (de aprendizaje) por favor, ahorita regreso.

8:30 Regresa la maestra y organiza la sesión de actividades:  
8:38 Lectura en el libro de Conceptos Básicos  
8:50 Resolución de ejercicios en las guías de aprendizaje  
9:03 Revisión de guías de aprendizaje  
9:08 Inicia sesión televisiva de Español

(La maestra da instrucciones precisas para el desarrollo de las actividades mencionadas)  
(R2 MS)

#### **4 Los significados que los alumnos atribuyen al maestro de grupo**

En este apartado se identifica los significados que los alumnos asignan al maestro de grupo como mediador de los contenidos. Estos significados se infieren a partir de las funciones que los mismos alumnos le atribuyen.

Dentro de estos significados atribuidos al maestro a partir de las funciones que los alumnos le asignan, se identifican tres tendencias dominantes: la que lo considera como el mediador que "explica más", la que lo considera como el mediador que "aclara dudas" y la que lo considera como el mediador que "evalúa" y "califica". Estas tendencias organizan los subapartados de este apartado.

#### 4.1 El mediador que explica más

Cuando los alumnos hablan del maestro se refieren a él como el que “explica más”. Ese explicar más significa que el tema de cada sesión es abordado por el maestro, según los alumnos, con mayor detenimiento y con un vocabulario más sencillo para que sea más fácil de entender.

Desde el punto de vista de los alumnos, en las asignaturas de química y matemáticas, la exposición oral del maestro les permite identificar paso a paso los procedimientos o algoritmos que tienen que dominar. En el caso de las asignaturas de español e historia, los alumnos significan la exposición oral, los dictados o las lecturas comentadas por el maestro, como formas más amplias que las de la clase televisada.

En la mayoría de los casos, la intervención del maestro implica una nueva explicación de lo que ya ha sido abordado en el programa de televisión o en el libro de conceptos básicos.

Una alumna de segundo grado afirma que el maestro siempre les da una explicación al terminar la clase televisada.

Ent. Plátame un poco Sandra.

Sandra. Lo que pasa es que siempre, cuando terminan las clase (televisadas), el maestro nos da una explicación, hay veces que hacemos resumen y hay veces que no, pero, luego así, para que entendamos más, el maestro nos pone hacer nuestro resumen a nosotros mismos... (los demás asienten con la cabeza, aprobando lo que Sandra señala).  
(E1 T)

Algunos alumnos afirman que el maestro es muy importante porque pone ejemplos y explica más.

Cristian. Por ejemplo, cuando el maestro ve que no le entendemos, explica en el pizarrón.

Ent. ¿Y cuando ve que sí entienden, no les explica?

Vero. O sea, sí, nos da ejemplos... (E2 S)

Para algunos alumnos, el hecho de que el maestro explique lo que se trabajó en el programa de televisión, refuerza la información y la clase se entiende mejor, aún cuando la “explicación” sea una repetición de la clase televisada. Así lo manifiesta un grupo de alumnos en una entrevista:

Ent. ¿Tú Lupita? (Pido su opinión sobre la intervención del maestro, en una clase en la que prácticamente repitió la información de la clase televisada)

Norma. Pues sí, a mí sí me gusta que lo haga ... porque más que nada refuerza la idea del programa y así, los compañeros que no pusieron atención, pueden entender lo que es la clase.

Ent. Pero fue casi toda la clase televisada, ¿no importa?

Carlos. No importa.

Yassin. (Toma la palabra) No, sí, la verdad nos ayuda mucho el volver a repetir todas las clases, porque así podemos aprender muy bien, explicado, mejor de lo que nos dijo la clase (televisada).

Ent. ¿Quieres decir que con el maestro entiendes más que con el televisor?

Yassin. Sí, a veces. (E4 T)

Es importante destacar que algunos alumnos identifican que la especialidad del maestro influye en la organización de las sesiones. Lo cual puede ser bueno o malo, según la opinión de los alumnos. Sobre todo cuando los procedimientos del maestro no coinciden con los que plantea el libro de conceptos básicos.

El siguiente fragmento de entrevista da cuenta de ello:

Ent. ¿Y qué piensan de la intervención del maestro en las clases? ¿Qué piensas Diana?

Diana. Es que, en mi caso no me gusta.

Ent. No te gusta ¿Por qué?

Diana. Es que nada más en matemáticas sí nos explica, pero en las demás asignaturas no mucho.

Héctor. Lo que pasa es que nosotros estábamos acostumbrados a que siempre nos explicaban por medio de conceptos (básicos, el libro) y él creo que es licenciado en matemáticas y entonces nos saca otros términos que no son los mismos que vienen en la guía (de aprendizaje) y entonces es lo que nos revuelve...

Ent. Decías que estaban acostumbrados a otras forma ¿A qué forma estaban acostumbrados?

Héctor. Pues casi siempre, cuando hacíamos exámenes, venían (preguntas) del conceptos (básicos), con los procedimientos que ahí vienen y entonces él (el maestro) saca otros procedimientos que sí nos aprendemos a veces, pero es muy difícil aprenderse dos formas al mismo tiempo, se nos revuelven las ideas y cuando nos hace los exámenes es cuando nos salen mal las cosas...

Ent. ¿Por qué dicen que es licenciado en matemáticas?

Diana. Yo digo que sí, porque es la (asignatura) que más nos explica ¿verdad? (dirigiéndose a los demás), las demás (asignaturas) casi no. (E1 T)



Frecuentemente los maestros explican como fundamento para que los alumnos puedan resolver lo que posteriormente se les plantea en un cuestionario. En este caso la intención es que los alumnos atiendan primero para que después puedan actuar de acuerdo a la demanda del maestro.

Diana. O luego nos da explicación cuando nos dicta preguntas. Nos da primero la explicación y casi no nos dicta, lo que nos dicta más son preguntas (todos asienten con la cabeza).

Héctor. Sí, pura pregunta.

Diana. O sea, primero dice: "es esto y esto" (mueve sus manos como explicando) ¿les quedó claro?, ¿sí?, "van las preguntas para ver cuánto le entendieron".

Cristian. Sí, para ver cuánto le entendimos a lo que explicó. (E2 T)

#### 4.2 El mediador que aclara dudas

Otra tendencia fuerte en el sentido que los alumnos atribuyen al maestro es que lo consideran como el que "aclara dudas". La aclaración de dudas puede ocurrir en cualquier momento de la clase y pueden referirse a cualquiera de los mediadores, es decir, a la clase televisada, al libro de conceptos básicos o a la guía de aprendizaje.

Roberto. No siempre vemos la clase (televisada), pero cuando están extensas las clases... no... no la vemos. Si tenemos dudas de los temas, las dudas nos las explica la maestra. (E3 P)

Aún cuando vean la clase televisada los alumnos refieren que a veces surgen dudas y el maestro es quien las aclara.

Javier. No... si, es que hay clases en las que no le pongo atención y casi no les entiendo y me espero para después preguntarle al maestro.

Ent. ¿Y ustedes muchachos'

Jacqueline. También cuando viene muy difícil en la guía, el maestro nos auxilia par poder entender. (E1 P)



Los alumnos señalan que el maestro es el único mediador capaz de aclarar sus dudas, ya que no pueden preguntar al televisor ni al libro de conceptos básicos.

Claudia. Bueno, a mí, yo creo que también contribuye la explicación de la maestra (...). La maestra nos da más la explicación del tema, nos explica más, por ejemplo: si tenemos dudas, ella nos aclara las dudas, lo que no se puede hacer en la televisión, porque pues, no es posible.

Carmen. Yo, a veces les digo a mis compañeros que no le entiendo a la clase de matemáticas, y bueno, pregunto a la maestra y ella me dice... me aclara.

Ent. ¿Por qué? ¿Es muy difícil la clase televisada o...?

Julio. (Interrumpiendo) No, es simplemente que hay temas que son muy... muy... como le diré, muy confusos y bueno, la maestra va aclarando punto por punto para que le entiendas. (E3 S)

Ent. Eso hace pensar que todos tienen una función aquí en la telesecundaria. ¿Cuál es la función de la maestra? (...)

J. Carlos. Sí, para ver si le entendimos o no y ella nos explique. O sea, para eso está la maestra, no para resolver nuestras dudas. Para ver si le entendimos y estamos seguros de que le vamos a contestar y si no le entendimos, nos vuelve a explicar ella, y así tenemos más facilidad. (E3 S)

Varios alumnos coinciden en que hay temas que no pueden ser entendidos sin la ayuda del maestro.

Ent. ¿Cómo es que la maestra les explica más?

J. Carlos. Bueno, no siempre, pero a veces sí. Por ejemplo, nosotros no vivimos los temas de antes y ahorita por ejemplo, estábamos viendo lo de Kosovo ¿no? Nos damos una idea de cómo fue y entonces ya nos explica mejor la maestra y le entendemos mejor. Porque si nos explica de la época de antes sin ponernos ejemplos de ahora, nosotros no sabemos ni como es y así se nos hace más fácil. (E3 S)

El maestro como el mediador que aclara dudas es la significación atribuida por la mayoría de los alumnos entrevistados. Las explicaciones del maestro se originan cuando los alumnos solicitan al maestro que les aclare algo, al terminar la clase televisada o antes de resolver los ejercicios en la guía de aprendizaje.

### 4.3 El mediador que califica o evalúa

La tercera función recuperada a partir de las entrevistas con los alumnos, es la de considerar al maestro como el que califica o evalúa en todas las asignaturas. Este sentido se identifica con menos frecuencia que los anteriores.

Israel. (...) La maestra nos evalúa a nosotros con tareas, trabajos, con la guía (de aprendizaje) y eso no lo puede decidir el director, sólo la maestra. (E3 S)

Al sentido evaluativo que los alumnos atribuyen al maestro, le agregan los usos que este último le da a la evaluación. Hay quienes identifican que el maestro usa la evaluación como forma de control en el grupo.

Diana. ¡Ahh!, pero si viene el maestro o alguien nos dice "siéntense", "siéntense".

Héctor. Más bien, o sea... no nos dice nada, pero lo que pasa es que va sobre las calificaciones, se va en los puntos.

Ent. Ahh.

Héctor. Y eso no nos gusta.

Vero. Porque a veces, nos dice "siéntense", pero si nos volvemos a parar, luego vemos como que apunta algo en una libreta y ya... (Reprochando) ¡Nada más nos está checando!

Ent. ¿Y eso afecta en sus calificaciones?

Todos. ¡síiii!

Héctor. Afecta mucho.

Ent. ¿Cómo? Platiquenme.

Diana. O sea... baja en conducta. Porque lleva ¿disciplina?, creo (cierra los ojos como recordando)

Héctor. Sí, lleva disciplina, en las escala va incluida la disciplina y si el salón está muy desastroso, baja puntos. (E1 T)

A manera de conclusión se puede afirmar que el maestro único de grupo en la telesecundaria es el mediador que organiza las actividades de enseñanza, explica más y asigna calificaciones mediante la puesta en juego y en interrelación de los otros mediadores. Para los alumnos, este mediador juega un papel importante no sólo por ser el organizador de la enseñanza, sino por lo que significa su atención personalizada como se analizará en detalle en capítulo cinco.

## **CAPITULO 4**

### **Las Guías de Aprendizaje**

Este capítulo describe y analiza los significados que los estudiantes construyen sobre las actividades referidas a las demandas de las guías de aprendizaje. Este material es proporcionado a los alumnos de telesecundaria al principio de cada ciclo escolar, según la propuesta oficial, con la intención de “organizar el proceso enseñanza-aprendizaje” (SEP, 1994, 30).

El capítulo se desarrolla en tres apartados, el primero describe las Guías de Aprendizaje; el segundo, presenta las demandas de acción de acuerdo con la tipología de los contenidos planteada por Coll (2000) y el tercer apartado refiere a los significados que los alumnos atribuyen a las guías de aprendizaje.

#### **1. Descripción de las Guías de Aprendizaje**

Las guías de aprendizaje contienen las actividades de aprendizaje de cada asignatura. Las actividades se organizan por secciones. Cada sección está representada por un logotipo.

Los logotipos aparecen en el siguiente orden:

- 1.- Se refiere al primer paso de la sesión: “ver la clase en la televisión”.
- 2.- Este logotipo da la indicación de “consultar el libro de Conceptos Básicos”.
- 3.- Indica que el alumno reflexione y comente lo que consultó en el paso anterior.
- 4.- Es la demanda explícita de realizar la actividad en la guía de aprendizaje.
- 5.- Propone la autoevaluación del alumno.

En la propuesta oficial estos son los momentos y la secuencia con que se debe estructurar cada sesión de clase.

### 1.1. Los logotipos que hacen referencia a otro mediador

En cada sesión de la guía de aprendizaje los tres primeros logotipos hacen referencia a otros mediadores. La demanda de acción del primer logotipo en todos los casos es “observar el programa de televisión”, la demanda de acción del segundo logotipo es “leer el libro de *Conceptos Básicos*” y la demanda de acción del tercer logotipo es comentar lo visto en la clase televisada y lo revisado en el libro de *Conceptos Básicos*.

En el primer logotipo (ver la televisión) también existe una demanda recurrente que en todas las asignaturas se le nombra como *RECUERDA* y solicita a los alumnos un ejercicio pequeño referido al tema de la sesión anterior. Ejemplo de ello son las siguientes actividades:

**RECUERDA** Escribe la palabra que complete correctamente lo que se pide: **simple, compuesta**

Cuando una oración tiene varios verbos en forma personal, se clasifica como oración

(G.A., Vol. I, Español 3º , p. 119)

En el ejemplo anterior el tema de la sesión es *Oraciones coordinadas copulativas*, el ejercicio que demanda el *RECUERDA* corresponde a la sesión anterior, donde se trabajó el tema *Análisis de la oración compuesta*.

Es importante mencionar que en todas las asignaturas, el ejercicio nombrado como *RECUERDA*, demanda a los alumnos respuestas precisas del tema anterior.

También en el segundo logotipo (leer el libro de conceptos básicos) a veces se agrega una actividad que requiere respuestas con cuestionarios de preguntas cerradas y/o abiertas. Sin embargo, en el caso de la asignatura de español es frecuente la demanda de *VOCABULARIO*, con la que se busca que los alumnos identifiquen el significado de algunas palabras y que las sepan emplear en la elaboración de oraciones o ideas.

Ejemplo de este tipo de demanda son los siguientes ejercicios:

**VOCABULARIO** Elige, entre las palabras propuestas, el sinónimo de la palabra en negritas de las oraciones siguientes y escribe en el paréntesis la letra que corresponda.

- ( ) El grupo **participó** en un intercambio de opiniones.  
a) concluyó                      b) discutió                      c) colaboró
- ( ) El estudiante **jerarquizó** la información consultada.  
a) difundió                      b) investigó                      c) ordenó

**VOCABULARIO** Relaciona con una línea la palabra con su significación correcta.

Palabra	Significación
Campo semántico	Rúbrica, título
Rubro	Aplicase a las cosas que pertenecen a todos.
Común	Grupo de palabras que se agrupan por una característica común y se distinguen por tener rasgos diferenciales.

## **1.2. Los logotipos que hacen referencia a la propia guía de aprendizaje**

Los siguientes dos logotipos hacen referencia a la propia guía de aprendizaje. En cuarto logotipo demanda reflexionar y comentar lo que vio en el programa de televisión y en el libro de conceptos básicos. En quinto logotipo solicita resolver la guía, esto tiene significados concretos diversos dependiendo de las demandas de acción específicas. Este es el tema de la siguiente sección.

## **2. Inventario de las demandas de acción según la tipología de contenidos de Zavala**

En un intento por identificar las tendencias de las demandas de acción se elaboró un inventario de las demandas implícitas en las actividades propuestas para cada asignatura en las guías de tercer grado. Para tener una visión más fina de tales demandas se realizó una clasificación de las mismas de acuerdo a la tipología de contenidos construida por Zavala (2000). Cuando una demanda refería a dos tipos diferentes de contenido se inventarió en ambas categorías. A continuación se presentan ejemplos de cómo fueron clasificados algunos contenidos de acuerdo a la tipología de referencia.

### **2.1 Demandas referidas a *hechos***

Las demandas de acción con contenidos referidos a *hechos* sugieren la reproducción de textualidad, es decir, respuestas precisas (definiciones, conceptos, ejemplos) obtenidas generalmente del libro de *Conceptos Básicos*.

A continuación se muestran algunas demandas de acción con contenidos referidos a *hechos* en distintas asignaturas.

La siguiente actividad de historia en la guía de aprendizaje de tercer grado solicita información *precisa* como respuesta a las preguntas del cuadro:

En tu libro de *Conceptos Básicos*, lee el apartado 6.1 Rebelión de Tuxtepec. Al realizar la lectura, procura ubicar en el texto las causas que provocaron esa revuelta político-militar, así como sus principales protagonistas.

Responde brevemente en tu cuaderno las siguientes, tomando en cuenta la información que localizaste en la lectura anterior.

¿Quiénes apoyaron la retención del poder y su concentración en manos del Presidente?

¿Quiénes apoyaron los principios de no reelección contenidos en el Plan de Tuxtepec?

¿Cuáles eran las condiciones que vivía el país y que propiciaron la concentración del poder y la reelección de Lerdo?

Aparte del principio de no reelección, ¿qué otro punto de importancia plantaba el Plan de Tuxtepec?

**(G.A. Vol. 2º Semestre, Historia de México 3º, p. 20)**

Ante preguntas precisas, las respuestas solicitadas deben ser precisas. Cabe mencionar que en la asignatura de Historia de México es frecuente la demanda de "información sobre nombres", datos u objetos.

En el caso de matemáticas, se puede considerar la siguiente actividad como una demanda con contenidos de *hechos*:

Continúa trabajando con tu compañero y completa los siguientes enunciados, en caso de duda consulta en el libro de *Conceptos Básicos* los temas referentes a reducción de términos semejantes, adición y sustracción de monomios y polinomios.

En la adición de fracciones comunes con el mismo \_\_\_\_\_ la suma se obtiene sumando los \_\_\_\_\_. Y repitiendo el mismo denominador.



En la sustracción de \_\_\_\_\_ comunes con el \_\_\_\_\_ numerador la resta se obtiene restando los \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ el denominador común.

La reducción de \_\_\_\_\_ semejantes se efectúa \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_ los coeficientes de cada término y repitiendo la \_\_\_\_\_ literal.

La adición de polinomios se efectúa reduciendo los \_\_\_\_\_ semejantes, y si existen términos no semejantes se colocan enseguida de los que ya se \_\_\_\_\_ anotando respetando el signo que les corresponde.

Compara tus respuestas con las de otro equipo, en caso de diferencia, y si hay errores corrige.

**(G.A. Vol. II, Matemáticas 3º, pp. 169)**

El alumno debe señalar la información precisa sobre el procedimiento que tiene que seguir para la adición y sustracción de polinomios. Esta información tiene que ser consultada en el libro de *Conceptos Básicos*. En matemáticas, este tipo de contenidos no son los más demandados.

En la asignatura de física también se demandan actividades que apuntan al tipo de contenidos que revisamos en este apartado. Ejemplo de ello es la siguiente actividad planteada en la Guía de Aprendizaje.

Contesta en tu cuaderno las siguientes cuestiones:

¿Cómo se define a la materia? ¿Cómo es la masa en cada uno de los estados físicos de la materia? ¿Qué son los fluidos? ¿Por qué a los sólidos no se les considera fluidos? ¿Por qué se dice que los fluidos no tienen forma propia? ¿Cuáles son los fluidos que se caracterizan por ser fácilmente comprensibles y carecer de volumen definido?

**(G.A. Vol. I, Física 3º, p. 312)**

En la asignatura de química también se demanda a los alumnos información textual, en este caso los alumnos presentan los datos que “copian” del libro de conceptos básicos o de la clave<sup>3</sup>. Ejemplo de ello es la siguiente actividad:

Escribe los nombres de las etapas del motor de cuatro tiempos.

1a. etapa \_\_\_\_\_

2a. etapa \_\_\_\_\_

3a. etapa \_\_\_\_\_

4a. etapa \_\_\_\_\_

(G.A. Vol. II, Química 3º, pp. 340)

En la asignatura de inglés muchas actividades demandadas fueron inventariadas en este tipo de contenidos.

Ejemplo de una demanda en esta asignatura es el siguiente ejercicio:

Open your book of *Basic Concepts* 3.8 The Horseback ride. Read in silence and look at the drawings.

PARA DEMOSTRAR QUE HAS COMPRENDIDO. Contesta la siguientes preguntas:

1. ¿Quién nació en Villagrán, Santiago o Catalina \_\_\_\_\_

2. Santiago odia a los animales Si, No, explica \_\_\_\_\_

3. Catalina vive en Villagrán Si, No, explica \_\_\_\_\_

(G.A. Vol. II, Inglés 3º, pp. 377)

Aunque esta actividad exige la comprensión del idioma, el ejercicio lo que requiere son sólo las respuestas precisas.

## 2.2 Demandas referidas a *conceptos y principios*

Este tipo de contenidos demandan al alumno “comprensión” y posibilidades de establecer relaciones con contenidos anteriores. Sin embargo, en su forma de

<sup>3</sup> La clave de respuestas a las actividades solicitadas al estudiante se localizan en las guías de aprendizaje al final de cada sesión.

presentación en las guías lo que se demanda con frecuencia es la evocación de las definiciones, conceptos o principios, con lo que se asemejan a los contenidos referidos a hechos.

En el siguiente ejemplo de la asignatura de inglés, se solicita al alumno la selección del verbo adecuado de las oraciones incompletas, para ello, el alumno debe recurrir a los datos sobre verbos revisados con anterioridad:

Fill in the gaps with the information from the box.

Studied	
ridden	
have	
wanted	
have	have
lived	have

1. \_\_\_\_\_ never been to Villagrán
2. Have you evr \_\_\_\_\_ a horse?
3. I \_\_\_\_\_ at this school for 3 years
4. We \_\_\_\_\_ always \_\_\_\_\_ in this town.
5. I \_\_\_\_\_ always \_\_\_\_\_ to be a veterinarian.

(G.A. Vol. II, Inglés 3º, pp. 378)

En el siguiente ejemplo de la asignatura de química, se le demanda al alumno inferir experiencias o situaciones previas, para potenciar actividades más complejas:

Lee en tu libro de *Conceptos Básicos* el tema 4.4 Productos de la combustión; al concluir contesta lo siguiente:

¿Cuáles son las semejanzas existentes entre un incendio forestal y el metabolismo de la glucosa?

---

---

---

Indica en tu cuaderno la reacción de combustión del gas propano  $C_3H_8$  y balancéala.

(G.A. Vol. II, Química 3º, p. 341)

En la asignatura de español, los conceptos y principios son muy demandados a los alumnos. El ejercicio siguiente exige un nivel de comprensión de los conceptos para que los alumnos puedan resolverlo:

I. Completa las siguientes oraciones e indica qué función cumple la oración subordinada sustantiva; guíate por el ejemplo.

Cuando se escucha el canto del gallo es hora de levantarse.

Oración subordinada circunstancial.

1. Los vecinos escucharon que \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_ ganará la carrera.
3. Dale el reloj a \_\_\_\_\_

(G.A. Vol. II, Español 3º, p. 111)

### 2.3 Demandas referidas a *procedimientos*

Las demandas de acción con contenidos *procedimentales* son actividades que solicitan secuencia de pasos, identificación de argumentos, resolución de operaciones o algoritmos, localización de puntos en un mapa, etc.

Ejemplo de este tipo de demandas en la asignatura de matemáticas son los siguientes ejercicios que exigen a los alumnos seguir una secuencia lógica para obtener un resultado:

Resuelve individualmente las siguientes raíces cuadradas por el algoritmo tradicional.

- a) 1 225
- b) 53 361
- c) 7 245
- d) 18 421

(G.A., Vol. I, Matemáticas 3º, p. 222)

Resuelve en bina los siguientes sistemas de ecuaciones simultáneas completando lo que falta.

a)  $3y + 2x - 8 = 0$  ecuación (1)

$y - x + 9 = 0$  ecuación (2)

1.  $y + 9 = \underline{\hspace{2cm}}$   
 $y = \underline{\hspace{2cm}}$

2.  $3y + 2x - 8$   
 $3(\quad) + 2x = \underline{\hspace{2cm}}$

3.  $\underline{\hspace{2cm}} - \underline{\hspace{2cm}} 2x = \underline{\hspace{2cm}}$   
 $5x = \underline{\hspace{2cm}} + \underline{\hspace{2cm}}$   
 $5x = \underline{\hspace{2cm}}$

$x =$

(G.A., Vol. I, Matemáticas 3º, p. 205)

Para resolver las operaciones anteriores el alumno tiene que aplicar el procedimiento de secuencia de pasos del algoritmo correspondiente. Es en esta asignatura en donde se demanda con mayor frecuencia este tipo de contenidos.

## 2.4 Demandas referidas a *actitudes*

Las demandas de acción con contenidos *actitudinales* se refieren a las actividades que demandan valoraciones con vínculos afectivos, no son actividades de repetición verbal, ni de repetición de acciones.

A continuación se presentan dos ejemplos de este tipo de demandas. Fue en la asignatura de orientación educativa en la que aparecen con mayor frecuencia este tipo de contenidos.

Intégrate a un equipo y elige una de las dos partes del texto (2ª o 3ª ), para que intercambies opiniones y después redacta una paráfrasis de la parte seleccionada, siguiendo el proceso del ejemplo.

(...)

Selecciona, de entre los equipos, la paráfrasis más completa. Posteriormente un representante de cada equipo leerá la paráfrasis elegida.

Valora el trabajo de tus compañeros, escucha con atención sus paráfrasis y elige en grupo la mejor para que se publique en la gaceta o periódico escolar (subrayado mío).

**(G.A., Vol. II, Español 3º, p. 125)**

En el ejemplo anterior, en la primera parte se demanda una actividad que refiere a procedimientos y cuando solicita valorar el trabajo de los compañeros plantea una demanda actitudinal.

A continuación vas a preparar una actividad para la cual se te pide la mejor disposición. ¡Prepárate!

Arranca una hoja blanca de tu cuaderno y pégala con cinta adhesiva en tu espalda.

En la hoja de tus compañeros anota los sentimientos o deseos positivos que te inspiran.

Si una hoja no alcanza para anotar todo, puedes usar más.

El maestro también participa en la actividad, así que también debe pegarse una hoja en la espalda.

Cuando todos hayan terminado, despeguen las hojas y lean, individualmente, lo que los demás piensan de ustedes.

Después, formen un círculo y expresen cómo se sienten y qué les pareció la actividad.

**(G.A., Vol. 2º Semestre, Orientación Educativa 3º, p. 147)**

Las demandas de acción con contenidos *actitudinales* son las menos frecuentes en las guías de aprendizaje. Esto debido a que los contenidos y tradiciones de enseñanza marcan la tendencia dominante, que implica que las actividades que solicita la guía de aprendizaje, en su mayoría, son con el fin de “plasmear algo” que sea posible “calificar”. Y este tipo de demandas generalmente no necesita ser

plasmado en la guía de aprendizaje o en otro sitio, son más bien experienciales y de vínculos afectivos.

### 3. Tendencias dominantes en las demandas de acción por asignatura

A pesar de la heterogeneidad de las demandas de acción que plantea este mediador y de que las mismas son de varios tipos para cada asignatura, fue posible identificar que algunas demandas son más frecuentes en determinadas asignaturas. A continuación, con base en la información de los cuadros 1 y 2, se presentan las tendencias identificadas para las diferentes asignaturas.

**CUADRO 1  
FRECUENCIAS DE TIPO DE CONTENIDO POR ASIGNATURAS**

ASIGNATURA	HECHOS	CONCEPTOS Y PRINCIPIOS	PROCEDIMEN- TALES	ACTITUDI- NALES	TOTAL
HISTORIA	62	17	1	2	82
INGLES	62	72	3		137
ESPAÑOL	56	71	17	3	147
FISICA	35	44	22		101
QUIMICA	25	46	11	1	83
MATEMATI-CAS	29	37	118		84
ORIENTACION EDUCATIVA	23	9	3	35	70
TOTALES	292	296	175	41	804

**CUADRO 2  
PORCENTAJES DE TIPO DE CONTENIDO POR ASIGNATURA**

ASIGNATURA	HECHOS	CONCEPTOS Y PRINCIPIOS	PROCEDIMEN- TALES	ACTITUDI- NALES	TOTAL
HISTORIA	76	21	1	2	100
INGLES	45	53	2		100
ESPAÑOL	38	48	12	2	100
FISICA	35	44	21		100
QUIMICA	30	56	13	1	100

	16	20	64		100
ORIENTACION EDUCATIVA	33	13	4	50	100
TOTALES	36	37	22	5	100

Los datos de los cuadros muestran algunas tendencias. Los contenidos referidos a hechos y conceptos y principios representan 73 % (36% más 37%) de las demandas de acción. En historia el 76% corresponde a contenidos referidos a hechos y 21% a conceptos y principios. En las asignaturas de inglés, español, química y física la suma de hechos más conceptos y principios alcanzan proporciones que van del 79% en física al 98% en inglés. En matemáticas y orientación educativa el peso de estos contenidos es menor, 36% en los dos casos.

Los contenidos procedimentales abarcan 22% del total. En matemáticas son los dominantes con 64% del total de esta asignatura. En las demás asignaturas su presencia es insignificante, salvo en física, química y biología en las que tienen una pequeña participación, del 12% en español al 21% en física.

Es claro que en orientación educativa es la única asignatura en la que los contenidos actitudinales tienen un peso importante (50%). De 41 actividades referidas a contenidos actitudinales sólo 6 fueron identificadas en otras asignaturas.



En este apartado se identifican los cursos de acción que los alumnos siguen a partir de las demandas solicitadas en las Guías de Aprendizaje. Del mismo modo se analizan las funciones que el propio alumno atribuye a este mediador.

#### **4.1 Los cursos de acción elegidos por los alumnos**

Ante las demandas de acción explícitas e implícitas de las guías de aprendizaje, los alumnos actúan en términos de una exigencia que se relaciona de manera directa con su calificación bimestral.

En las observaciones de clase realizadas se constató que en todos los casos el maestro anota la calificación del ejercicio o lo firma. Generalmente las suma de calificaciones o firmas junto con el examen conforman la calificación bimestral del estudiante.

Los alumnos saben de la importancia de resolver las guías para obtener una calificación aprobatoria. Los siguientes fragmentos de entrevista confirman lo anterior:

Ent. ¿Qué aspectos toma el maestro para la evaluación?

Ao. (...) las guías [de aprendizaje], participación, tareas, sellos y la asistencia.

(E2 T)

Ent. ¿Y esto del trabajo en las guías se toma en cuenta para la calificación bimestral?

Todos. Sí

Ent. ¿Y cuánto vale, cuántos puntos?

Alfredo. Creo cinco puntos ¿no? (preguntando a los demás)

Catalina. Creo sí.

Erika. Creo sí, pero es como el trabajo de las guías.

Alfredo. Sí, lo toma como calificación.

Ent. ¿Bimestral? ¿En todas las asignaturas?

Todos. Sí, sí.

(E1 S)

Ent. ¿Siempre les califican las guías [de aprendizaje]?

Todos. Sí.

Ent. ¿Y eso tiene algún puntaje para la calificación del bimestre?

Todos. Sí.

Ent. ¿Y cómo se evalúa eso de las guías para el bimestre?

Manuel. Primero contestamos las guías y tenemos que contestar todo, si no, no nos califica toda la guía y de ahí [el maestro] saca un puntaje para evaluarnos y ya.

(E1 S)

Aunque existe heterogeneidad de formas de evaluar, las guías siempre están presentes con mayor o menor puntaje. Este peso de las guías en la evaluación obliga a los alumnos a concluir en casa la resolución de la guía que no concluyeron durante el horario escolar.

Ante la demanda precisa de “contesten su guía (de aprendizaje)”, los alumnos de telesecundaria aclaran en entrevista el uso que le otorgan a este mediador.

Ent. Bien, también tienen otro material interesante que son las guías de aprendizaje. ¿Cómo usan las guías de aprendizaje en matemáticas?

Vero. Las contestamos, luego Diana y yo nos ponemos a leer el (libro de) conceptos [básicos] para que más o menos le entendamos.

Ent. ¿Tú Cristian, cómo usas tus guías de aprendizaje?

Cristian. Contestándola ¿no?

Ent. ¿Sólo la usas para contestarla?

Cristian. Sí. (E1 T)

“Contestar” la guía parece el curso de acción más común. Ello significa responder cuestionarios, solucionar problemas, realizar ejercicios prácticos y comentar temas. Los alumnos priorizan aquellas demandas que tienen que ser objetivadas por escrito respecto a otras demandas como “reflexionar” o “comentar” que no son atendidas de la misma manera. Esto hace referencia a que el maestro lo que califica o firma es lo que queda escrito en las guías.

Por otra parte resolver la guía de aprendizaje implica recurrir principalmente al libro de Conceptos Básicos para localizar la información o los procedimientos para

producir las respuestas que la guía demanda. Se observó que en el momento de resolver las guías generalmente aparecían juntos las guías y el libro de Conceptos Básicos. Como ya se señaló en el capítulo dos, este es el uso fundamental del libro de Conceptos Básicos: fuente de consulta para resolver las guías.

A las demandas de acción diferentes planteadas por cada tipo de contenido corresponden también cursos de acción seleccionados por los alumnos con lógicas diferentes.

Como ya se indicó en los casos de hechos y conceptos y principios la demanda fundamental es producir respuestas correctas, con predominio de las respuestas unívocas y precisas que generalmente requieren evocar datos, definiciones, conceptos o reproducir la textualidad del libro de Conceptos Básicos. Esta forma de operación de la enseñanza es conceptualizada por Quiroz como la lógica del inventario. La tendencia señalada en el párrafo anterior respecto a historia coinciden con lo planteado por este autor cuando señala que la tendencia de enseñanza dominante en esta asignatura es la lógica del inventario (Quiroz 2000, 216). Llama la atención que en la telesecundaria, mediante las guías de aprendizaje también se presente un predominio de la lógica del inventario en las asignaturas de inglés, español, física y química. Este autor señala que en la lógica del inventario hay una articulación del sentido informativo con el evaluativo y en los cursos de acción de los alumnos un predominio de la memorización. Estas demandas para los estudiantes de telesecundaria implican esencialmente la búsqueda de la información en el libro de Conceptos Básicos, pero frecuentemente, dado que en las mismas guías están las respuestas (con la finalidad de autoevaluación) los estudiantes simplemente copian las respuestas de las mismas guías.

Los contenidos procedimentales tienen como correlato una forma de enseñanza que Quiroz conceptualiza como lógica de la secuencialidad. Implica que el tratamiento del contenido se realiza mediante la aplicación de una secuencia ordenada de pasos. Señala que esta es la tendencia dominante de enseñanza en matemáticas, física, química y algunos contenidos de español (Quiroz 2000, 211). En el caso de la telesecundaria la tendencia dominante de esta lógica se presenta sólo en matemáticas, ya que en español, física y química como ya se indicó predomina la lógica del inventario. En este caso los estudiantes también recurren a su libro de Conceptos Básicos en el que aparecen explicados y ejemplificados los procedimientos que aparecen en las guías.

Según Quiroz las condiciones de posibilidad del aprendizaje dependen de la articulación de las lógicas de operación de la enseñanza, de la consistencia en las lógicas de los cursos de acción seleccionados por los alumnos y del nivel de significación que cada contenido tiene para la vida cotidiana de la mayoría de los estudiantes (Quiroz 2000). La valoración de estas condiciones de posibilidad no es posible realizarla en general, es necesario aproximarse a cada contenido específico, lo que implica un objeto de estudio diferente al de esta tesis.

#### **4.2 Las funciones que los alumnos atribuyen a las guías de aprendizaje**

Los alumnos de telesecundaria le atribuyen a las guías de aprendizaje la función de cuaderno de actividades y como material para “comprobar lo aprendido” a través de los otros recursos: clases televisivas, maestro, libro de Conceptos Básicos.

“Oscar. Primero leemos en voz alta, luego ya de que la maestra nos explica todo eso, o sea nos da una explicación aparte de que lo leemos, luego ya nosotros resolvemos

(los ejercicios de la G.A.) apoyándonos en el libro (de conceptos básicos) también”.  
(E1 S)

“Ent. ¿Cómo usas tu guía (de aprendizaje)

Ignacio. Pues mira, nos sirve para... para comprobar lo aprendido del día, o ... lo que comprendimos en todo, en todo lo que fue la clase (...).”

(E1 S)

En algunos casos la guía de aprendizaje funciona como “guía de estudio” para el examen. Los siguientes fragmentos de entrevista hacen suponer que los maestros, al elaborar los exámenes de cada asignatura, retoman algunas preguntas expresadas en las guías de aprendizaje o muy parecidas a ellas.

Ent. ¿Entonces también utilizan las guías de aprendizaje en su casa?

Alfonso: para estudiar.

Manuel. Para cuando nos hacen un examen o algo, tenemos una duda o algo...

Ent. (...) ¿Y cómo son los exámenes?

Angélica. Ponen ahí las mismas preguntas de la guía.

(E2 S)

Ent. ¿Para qué otras cosas utilizan su guía de aprendizaje?

Erika. Para estudiar

Alfredo. Para estudiar en los exámenes

Ent. ¿Para estudiar?

Alfredo. Si, porque luego la maestra de ahí nos saca las preguntas para los exámenes, de la guía.

(E1 S)

J. Carlos. (...) yo mi guía la utilizo para contestar y cuando algo no me quede grabado estudiarlo en mi casa, estudiarlo y tener ahí mis guías para cuando tenga algún examen o algo, abrirlas, leerlas y aprender.

(E3 S)

Se revisaron algunos exámenes (matemáticas, español y física de segundo grado y matemáticas) que permitieron constatar que las preguntas planteadas en los mismos son exactamente iguales que las que aparecen en las guías de aprendizaje.

De la revisión realizada se puede inferir que las guías de aprendizaje constituyen el mediador que articula con más claridad a los demás

mediadores. Es el mediador que hace referencia explícita a los momentos en que le tocan a cada uno de los otros mediadores. Es también el instrumento del maestro para secuenciar los contenidos y las actividades de clase. Es el espacio en que se objetiva materialmente la actividad de los estudiantes y esta materialización es lo fundamental para la asignación de las calificaciones bimestrales. Por ello en las perspectivas de los alumnos este es el mediador que tiene el papel central en su proceso escolar.

## **CAPITULO 5**

### **Valoración de los estudiantes de los rasgos distintivos de la telesecundaria**

En este capítulo se analizan las significaciones que los alumnos atribuyen a su proceso escolar considerado globalmente. Estas significaciones se construyen a partir de la identificación que hacen de las características específicas y diferentes del modelo pedagógico de la telesecundaria con relación a las otras modalidades de secundaria.

La presentación se estructura con tres secciones: la complementación de los recursos de enseñanza, la valoración del maestro único de grupo y el tamaño del grupo.

#### **1. La complementación de los recursos de enseñanza**

Como se revisó a lo largo de toda la tesis, los alumnos de telesecundaria asignan diferentes funciones a cada uno de los mediadores de los contenidos escolares.

Aún cuando las funciones atribuidas se asocian generalmente con un mediador, se identificó también una visión general relacionada con la complementación del conjunto de mediadores. En esta lógica, los alumnos identifican múltiples vías de complementación.

La primera que señalan es la que postulan como la complementación de las clases televisadas y el maestro:

Carmen. El televisor nos la pasa ilustrada (la clase) y normalmente nos pasa ejemplos que podemos tomar en cuenta para realizar nuestros ejercicios que tenemos que hacer.

Y lo del maestro es como una complementación del televisor o a revés, el televisor es complementación de lo del maestro, depende como lo esté practicando el maestro. Porque a veces primero va la introducción (a cargo del maestro) y entonces el televisor nada más es complementación. (E3 S)

Otra complementación que identifican los alumnos se presenta entre la televisión y el libro de Conceptos Básicos:

Claudia. Sí, pues, yo creo que ... en la escuela te lo explica la televisión y lo entiendes, pero en tu casa no tienes la televisión para que te lo explique y puedes usar el (libro de) conceptos básicos.

Ent. Ah, ya... (E3 S)

Otra de las complementaciones que valoran los alumnos es la del libro de Conceptos Básicos con la guía de aprendizaje.

Víctor. Bueno, cuando yo no entiendo alguna clases y el tema se me hace difícil, saco mi (libro de) conceptos (básicos) y puedo encontrar con mayor facilidad las preguntas que vienen en la guía (de aprendizaje) (Alma confirma con la cabeza lo que señala su compañera) (E3 T)

Una alumna identifica la complementación general de los mediadores. El siguiente fragmento de entrevista lo señala:

Laura. Bueno, pues a mí me gusta mucho porque ... está bien complementada y es mucho mejor y mucho más fácil porque ya nos podemos auxiliar de una televisión, de un maestro y pues libros, más que nada. (E3 T)

Los alumnos que han tenido experiencia en otras modalidades de educación secundaria, manifiestan las ventajas de la complementación de todos los mediadores en la escuela telesecundaria.

Julio. Está mejor aquí porque en la otra escuela donde iba, allí nomás explican lo que pasó y usted se lo imagina, usted nada más está pensando como fue. Y aquí no, aquí – como dice ella- aquí lo explican y lo ve en la televisión y ya le puede entender mejor y después hasta lo puede leer en el (libro de) conceptos básicos. Y en otra escuela... yo no me acomodé, por eso me cambié. (E3 S)

Ent. ¿Les parece mejor estar en una telesecundaria que en una secundaria general?

Gaby. Sí



Ent. ¿Por qué?

Gaby. Porque aquí tenemos mucho apoyo de los profesores y además tenemos los libros y hasta la tele. (E4 P)

Las ventajas que los alumnos atribuyen a la complementación de los mediadores para su aprendizaje, casi seguramente están relacionadas con el alto grado de estructuración que tiene la enseñanza en la telesecundaria, que no sólo refiere a la complementación de los mediadores, sino a la organización de los tiempos, los espacios y las secuencias.

Por otra parte, la comparación que los estudiantes hacen con las otras modalidades de educación secundaria, implica una alta valoración de la telesecundaria y un sentido de pertenencia e identidad con la misma.

## **2. La valoración del maestro único de grupo**

Los alumnos reconocen en el maestro único de grupo una ventaja y mayor facilidad para su desarrollo escolar.

Alfredo. Bueno, pues yo me siento muy a gusto, porque nunca, nunca había venido a una escuela así, había ido a una secundaria (general), pero es más difícil en la secundaria (general) que aquí porque en la secundaria (general) son doce maestros y aquí nada más es uno y está bien.

Ent. O sea, el que sea solo uno ¿es más fácil?

Alfredo. El que sea uno sí es más fácil, si aprendes, ya fue todo para mí.

(E1 S)

Oscar. (...) Y es más fácil, bueno para mí es más fácil que en otras escuelas, bueno para aprender, porque allá no aprendí nada, en la otra.

Ent. ¿Estuviste en otra escuela?

Oscar. En una técnica, en la ETI (Escuela Técnica Industrial) y no me gustó, no aprendí casi nada

(E1 S).

Un par de alumnos manifiesta la dificultad que les genera el cambio de maestro en otra modalidad de educación secundaria:

Cristian. Estoy aquí porque se me hace más fácil.

Ent. ¿Por qué se te hace más fácil?

Cristian. Porque me gusta más.

Ent. ¿Más que cual?

Cristian. Más que las otras.

Ent. ¿Has estado en otra escuela?

Cristian. Sí.

Ent. ¿Y qué diferencia encuentras?

Cristian. Que son más difíciles.

Ent. ¿Por qué te parecen más difíciles?

Cristian. Por el cambio de maestro ¿no?

(E2 T).

J. Carlos. (Con seriedad) Lo que pasa es que yo ya reprobé dos años y o sea, sí me aceptaban en otra escuela, pero yo no quise por lo mismo de que iba a entrar y lo de siempre: relajo, relajo, relajo y aquí no se pueden saltar las clases y allá sí. En otras escuelas sí. Porque como son maestros aparte (de cada asignatura). Y por ejemplo un maestro se tardaba mucho en entrar (al salón de clases) (y cuando) ya llegó el maestro nosotros nos quedábamos afuera y o sea, eso nos quita el conocimiento y por eso. aquí, como vi que era un maestro y que explicaban mejor y que enseñaban mejor "okey vámonos a la telesecundaria", aunque esté más desarreglada ¿no?, pero se que me van a enseñar más

(E3 S).

Lo anterior permite inferir que el maestro único de grupo disminuye el esfuerzo adaptativo que los alumnos tienen que realizar en las otras modalidades de educación secundaria. Quiroz (2000) señala que en las secundarias generales los estudiantes, al atender a los heterogéneos requerimientos, personalidades y estilos de doce maestros durante cada ciclo escolar, tienen que realizar un esfuerzo esencialmente de adaptación a las cambiantes condiciones, lo que va en detrimento de un esfuerzo orientado hacia el trabajo en profundidad con los contenidos escolares.

Esta situación tampoco garantiza que los estudiantes de la telesecundaria logren mejores niveles de profundidad en el trabajo con los contenidos escolares, pero la situación diferente sí permite una disminución del esfuerzo adaptativo. Ello implica mejores condiciones de posibilidad para un aprendizaje significativo.

### 3. Valoración del tamaño de los grupos

La normatividad de la telesecundaria establece que el número de alumnos por grupo no debe rebasar los 25. En la escuela en que se realizó el trabajo de campo esta normatividad es respetada.

Los alumnos valoran positivamente este tamaño de los grupos. Esta valoración positiva de los alumnos implica tres significados, el primero se refiere a que tienen más atención del maestro:

Ent. ¿Y qué opinan de que sea el grupo tan pequeño en telesecundaria?

J. Carlos. Nos beneficia porque así tenemos más atención de la maestra.

Ent. ¿Cómo?

J. Carlos. Sí, es mejor la atención que te da si somos 23 ó 25 a que si somos 50 o más como en otras escuelas donde no se sabe ni nuestro nombre. En cambio, tenemos 23 alumnos, entonces es mayor la atención, por ejemplo, no le entiendes, entonces va y te vuelve a explicar y ya le entiendes

(E3 S)

El segundo significado remite a que el grupo pequeño es una ventaja para su aprendizaje. Ellos lo señalan como “mejor explicación”, “más enseñanza” y “mejor entendimiento”.

Erika. Ah, yo me siento a gusto porque aquí los maestros nos enseñan más porque como sólo es uno, este... como que nos ponen más atención y cuando no entendemos un tema, tal vez al otro día te lo expliquen y en las otras escuelas se olvidan de explicarlo y se olvidan de ti.

Oscar. Sí, en otras escuelas nada más si entendiste bien y si no, también (risas de todos) y aquí la maestra nos vuelve a explicar hasta que le entendemos.

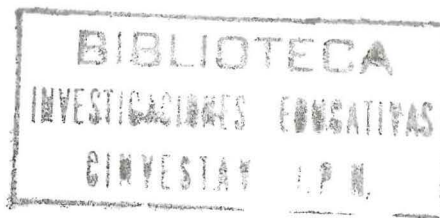
(E2 T)

El tercer significado se refiere a la posibilidad de una mejor convivencia entre los alumnos. Así lo manifiesta una alumna:

Claudia. Bueno, eso de tener pocos alumnos es una... una... bueno, se podría decir que es una regla de la telesecundaria... no pueden pasar de veinticinco alumnos en el salón. O sea, siempre en un salón deben de ser veinticinco. Pues por lo mismo que los alumnos pueden tener más atención del maestro y los alumnos se pueden acercar más al maestro, puede haber más convivencia entre ellos. (E3 S)

En síntesis, el grupo pequeño, en la perspectiva de los alumnos, permite una relación más cercana y personalizada con el maestro, además de que posibilita mayor convivencia entre los alumnos y una ventaja para su aprendizaje.

La conclusión fundamental de este capítulo es que la telesecundaria es altamente valorada por sus estudiantes, con el argumento de que sus rasgos distintivos, respecto a las otras modalidades de secundaria, ofrecen ventajas para su aprendizaje, posibilidades de una mayor atención del maestro y mejores condiciones para la convivencia entre pares. Con esta perspectiva se genera además un fuerte sentido de pertenencia e identificación con su escuela.



## CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación ha sido presentar los significados que los alumnos de telesecundaria atribuyen a los recursos de enseñanza cotidianos.

La intención se centra en la contribución al acervo de investigaciones sobre esta modalidad de educación secundaria y a los estudios sobre los alumnos *desde los alumnos*.

En la modalidad de telesecundaria existen cuatro mediadores entre los contenidos escolares y los estudiantes: las clases televisadas, el libro de conceptos básicos, el maestro único de grupo y las guías de aprendizaje. En la complementación de estos mediadores, que tienen características específicas, se asienta la diferencia de esta modalidad respecto a las secundarias generales y las secundarias técnicas.

En la telesecundaria se identifican formas diferenciadas de interactuar y de valorar de los estudiantes respecto a cada uno de los mediadores. Es en esta heterogeneidad en la que se pueden inferir las significaciones que ellos atribuyen a estos recursos de enseñanza. Con ello las significaciones de los estudiantes se desdoblaron en dos dimensiones. Por una parte Los estudiantes asignan funciones específicas a cada mediador y por otra formulan juicios valorativos sobre lo que la telesecundaria implica en su aprendizaje.

Las clases televisadas son significadas como un primer acceso al contenido escolar, en tanto que es fuente de información útil, resumida y con formas atractivas, que además de informar, divierte y entretiene. La importancia que los estudiantes atribuyen a las clases televisadas se sustenta en las formas de interrelación que las mismas establecen con el resto de los mediadores. En algunos casos significan un acceso indispensable que se complementa con los

otros mediadores. En otros casos ya no cumple esa función y se considera inútil, sobre todo cuando la clase televisiva aparece al final de la sesión.

Con respecto al libro de Conceptos Básicos, la demanda de acción inmediata es “leer”. Este mediador es significado por los alumnos como fuente permanente de consulta dentro y fuera de la escuela. Si no se llegara a ver la clase por televisión, este libro es el único mediador que contiene la información abordada en ella. Este libro se usa primordialmente para resolver las guías de aprendizaje.

Los alumnos consideran que al maestro además de tenerlo “en vivo”, le pueden preguntar y le atribuyen el significado de “aclarador de dudas”. El maestro es quien “explica con mayor detalle” y quien propicia mejor entendimiento de los temas.

Las Guías de Aprendizaje se identificaron como el recurso que articula al resto de los mediadores a través del maestro que los pone en interrelación. Es precisamente este mediador el que define las actividades de aprendizaje, en el que se objetiva materialmente el trabajo de los alumnos y el que funciona como mecanismo central para la asignación de calificaciones.

En las guías de aprendizaje se inventariaron los tipos de contenidos más recurrentes y se identificaron las lógicas de operación del contenido en cada asignatura. Se identificaron tendencias claras. Los contenidos referidos a hechos, conceptos y principios y la lógica del inventario fueron dominantes en historia, español, inglés, química y física. Los contenidos procedimentales y la lógica de la secuencialidad fueron dominantes en matemáticas.

Es la Guía de Aprendizaje el mediador en el que se sustenta la asignación de la calificación bimestral de los alumnos y es también el elemento central en que se originan las preguntas para los exámenes de cada asignatura. Por ello para los

estudiantes este es el mediador que articula todas sus actividades, pues de lo que se haga en el mismo depende la aprobación o reprobación del año escolar y en consecuencia su supervivencia en la escuela.

La Guía de Aprendizaje es el mediador que articula el proceso de enseñanza en varios planos: es el fundamento para que el maestro organice las actividades a realizar en cada asignatura, es el lugar de materialización del trabajo de los alumnos y es el eje de la asignación de calificaciones. Este mediador parece cumplir la función, que según Quiroz (2000), tiene los libros de texto comerciales en las secundarias generales.

Un hallazgo fundamental de esta tesis fue la posibilidad de identificar la valoración positiva de los estudiantes sobre los elementos distintivos de esta modalidad respecto de las otras. La complementariedad de los recursos de enseñanza, el maestro único de grupo y el tamaño de los grupos son características a las que los estudiantes otorgan una alta valoración, ya que significan grandes ventajas para su aprendizaje y para las relaciones con el maestro y los compañeros. Esto significa su preferencia total por esta modalidad de secundaria respecto a las otras e implica una identificación y un sentido de pertenencia y confianza con su escuela.

Cabe señalar, que la investigación de esta tesis se llevó a cabo en una telesecundaria urbana que funciona en condiciones óptimas y conforme al modelo pedagógico, Parece evidente que esta característica contribuye en gran medida a esta valoración positiva. Es probable que en las telesecundarias que funcionan en condiciones precarias los estudiantes tengan una valoración diferente de su escuela.

Sería conveniente considerar la valoración que hacen los estudiantes de algunas de las peculiaridades de esta modalidad, para pensar en su posible adaptación a las otras modalidades de secundaria. Se puede pensar, por

ejemplo, en la utilización selectiva de las clases televisivas o alguna herramienta similar. También se puede pensar en lo que significa el maestro único de grupo para reforzar lo que hoy es la figura del maestro asesor de grupo en las otras modalidades. Otro aspecto que implica una valoración en las otras modalidades es lo que significa el tamaño del grupo en términos de atención de los maestros y de condiciones de posibilidad del aprendizaje.



## ANEXO

**ENTREVISTA:** 020799 3S

**ESCUELA:** Telesecundaria

**GRADO:** Segundo

**MAESTRA:** Yolanda

**ALUMNOS:** Claudia

Julio

Israel

Juan Carlos

Carmen

**ENTREVISTADORA:** Laura Cruz Ramos

Es uno de los últimos días de clases del ciclo escolar, las maestras están ocupadas llenando sus cuadros y sacando promedios, el director y los orientadores llenan boletas, certificados y firman; los alumnos juegan en el patio, lavan sus salones y pintan sus bancas. La entrevista se lleva a cabo en el patio de abajo. Les pido a los alumnos que lavan los baños que me permitan hacer la entrevista, que voy a usar grabadora y preferiría el menor ruido posible.

Para esta entrevista los alumnos no fueron elegidos por la maestra. Cuando llegué al salón pregunté quién me apoyaría en esta ocasión y varios levantaron la mano, pero sólo platicamos con cinco de ellos.

12:02

**Obs.** En las clases que observé vi que generalmente Claudia es quien prende el televisor, no sé si porque está enfrente o por... ¿por qué, por qué es Claudia la que generalmente prende el televisor?

**J. Carlos.** Mmm, porque (piensa la respuesta) es la que está encargada de prender la televisión y cada que termina una transmisión o cuando va empezar la transmisión.

**Obs.** ¿Y quién decide que Claudia prenda el televisor?

**Julio.** Todos

**Obs.** ¿Ustedes le dicen?

**Carmen, Israel y Julio.** Sí

**Obs.** ¿Siempre?

**Todos.** Sí

**Obs.** ¿Y por qué?

**Israel.** Porque es la que está más cerca del televisor no, enfrente del televisor.

**Obs.** A ella es a quien le toca y ¿alguien más se encarga de este trabajo o solamente ella?

**Carmen.** A veces otros compañeros, pero por lo regular es ella

**Obs.** ¿Pero quién decide, siempre ustedes?

**Todos.** Sí.

**Obs.** También sobre la televisión yo vi en la clase de historia por ejemplo, que pasaban imágenes sobre la guerra, imágenes sobre el tema que se estaba dando ¿cómo ven estas imágenes, cómo ven estas imágenes que pasaron sobre la guerra?

**Julio.** Pues a la vez reales porque, casi cuando estaban pasando la transmisión, casi es como si estuviéramos viviendo nosotros, o sea, ya viendo la televisión o sea como le diré, hasta podemos pensar que nosotros estamos, estábamos ahí, o sea como ya pasó mucho tiempo...

**Israel.**(interrumpiendo) y podemos estar en una siguiente guerra

**J. Carlos.** O nos imaginamos cómo fue la, la guerra no, o sea muy brusca, muy desarmada (sic) que digamos.

**Obs.** Claro y por ejemplo en otros tipos de imágenes, en otras asignaturas ¿qué tan interesantes son?

**Carmen.** Pues algunas, bueno, la mayoría fueron todas muy buenas porque así aprendemos más no nada más con la guía (G.A.) y los conceptos (C.B.) sino que en la tele también nos muestran este, las imágenes, no nada más nos basamos en lo que viene en los conceptos (C.B) sino que nosotros también los vimos [en la televisión] y ya sabemos más o menos cómo es o cómo fue.

**Obs.** Claro ¿Y que tan interesantes son estas imágenes de otras asignaturas?

**Julio.** Pues son interesantes porque o sea nosotros ya, o sea ya en la secundaria viene más real porque en la primaria o sea nada más lo dicen lo que uno, o sea lo dicen, nada más lo introducen, pero aquí ahorita en la telesecundaria como es tele (con énfasis) ya o sea de lo que nos decían antes, ya a lo mejor podemos recuperar información de la de antes a la de ahorita.

**Obs.** ¿Sí? ¿Tú qué opinas Claudia, sobre lo que dice Julio?

Claudia se ha mantenido callada y así permanece el resto de la entrevista, pone atención a las preguntas y a lo que sus compañeros dicen, pero cuando le pregunto directamente a ella, le cuesta mucho trabajo expresarse, hubo un momento en que mejor no le pregunté a ella en particular porque no tenía disposición para hablar, aunque fue ella misma quien decidió ser parte de la entrevista.

**Claudia.** (Se ríe apenada, se tapa la cara y baja la cabeza)

**Obs.** O ¿tú cómo ves las imágenes?

**Claudia.** Que son como en realidad.

**Obs.** ¿Sí? ¿y cómo ven esa diferencia que menciona Julio de la primaria y la ...?

**Israel** (interrumpiéndome) porque en una primaria nada más nos lo explican una sola vez, bueno nos lo pueden explicar una sola vez y ya no nos lo vuelven a explicar y...

**J. Carlos.** O no nos lo enseñan y nosotros nos lo tenemos que imaginar.

**Israel.** Ajá. Y en la tele ya...

**J. Carlos.** Y en la televisión vemos si es como nos lo imaginamos nosotros o es de diferente forma.

**Obs.** ¿y cómo ven eso, es mejor o es peor?

**J. Carlos.** Sí es mejor porque así a lo mejor estamos pensando otra cosa que no es la misma que estamos viendo.

**Obs.** Claro, la televisión ¿a qué les ayuda?

**Israel.** A comprender mejor lo que estamos viendo

**Carmen.** Y a reflexionar.

**Obs.** ¿Cuáles son las imágenes o las imágenes de qué asignatura que les han interesado más?

**Carmen.** La de biología, la del parto.

**Obs.** ¿Sí? ¿por qué?

**Carmen.** Porque ahí eh...

**J. Carlos.** O sea nos da mucha información, o sea nosotros no estamos capacitados para eso o nos da pena hablar con los maestros o con nuestros papás y en televisión nos muestran cómo es un parto, qué se necesita hacer para... o sea diferentes cosas.

**Obs.** ¿Sólo en la de biología o en alguna otra?

**Israel.** En historia

**Obs.** Historia ¿por qué de historia Israel?

**Israel.** Para saber cómo, cómo fue la guerra anterior ¿no? O sea cómo la vivieron ellos, los que estuvieron ahí en la guerra.

**Carmen.** Cómo la podemos vivir nosotros ahora ya con lo que está allá en Vietnam ¿no? O allá en (pregunta a sus compañeros y a mí) ¿dónde?

**Juan Carlos, Julio e Israel.** Kosovo

**Carmen.** Kosovo, ajá.

**J. Carlos.** Pero ya terminó.

**Carmen.** Sí porque nosotros nada más, nosotros más o menos ya se está aproximando la tercera guerra mundial y para que nosotros también veamos lo que...

**J. Carlos.** Para podernos preparar.

**Obs.** Claro, ¿y de qué otra asignatura, sólo esa?

**Carmen.** Español.

**Obs.** ¿De español les parecen interesantes? ¿por qué?

**Carmen.** Bueno a mí esa me parece interesante porque también ahí como ellos nos explican las cosas también nosotros le podemos entender más, tener este, una mejor expresión hacia nuestros compañeros, hacia nuestros padres y también corregirnos nosotros con nuestro leguaje.

**Obs.** ¿En la tele les ayudan a eso?

**Todos.** Sí.

**Obs.** ¿Cómo?

**J. Carlos.** Eh...

**Obs.** ¿Cómo? ¿cómo les ayudan?

**Julio.** Como por ejemplo pues, ya cuando sale la sesión de español -cómo le diré- o sea que nosotros cuando estamos así [como] ahorita en la vida real y ya lo que pasa en la tele ya es diferente porque se comunican más [los personajes de la transmisión televisiva] y ahí pasa, o sea los mismos alumnos luego están hasta platicando con los papás. Y aquí luego nosotros nos podemos dar cuenta que no es lo mismo, porque ellos ahí lo ensayan y nosotros no, nosotros a veces ni hablamos con los papás de qué hicimos y eso, y ahí [en la televisión] sí. Ahí la mamá le pregunta a su hijo qué hizo y ya le dice y o sea que ya están mejor comunicados y se entienden entre sí los dos. Y no es lo mismo aquí [con] nosotros.

**Obs.** Claro. ¿Y cómo lo usan eso?

**J. Carlos.** Pues, lo usamos con diferentes personas, por ejemplo si tengo yo una conversación con una persona que sea de otro estado. Por ejemplo, por lo regular los de Puebla o los de Oaxaca no hablan bien y si yo estoy hablando con una persona así, que no sabe pronunciar una palabra, ayudarle o corregirle en cualquier palabra que vea que está mal.

**Obs.** Esto me hace pensar que, entonces las clases - en general- que ustedes toman en la telesecundaria, les sirven no sólo para lo que viven en la escuela, sino fuera de ella.

**Todos.** Sí.

**Obs.** Y me hace pensar en la clase por el ejemplo de matemáticas, donde vieron la gráfica de barras y el pictograma. ¿Cómo se llevan esto? ¿cómo lo usan fuera de la escuela y de qué manera?

**Julio.** O sea que nosotros, por lo regular nosotros lo usamos porque nosotros vivimos en un mundo tridimensional y nosotros en cualquier figura podemos ver, o sea cómo está formada y aquí mismo nos ayudan y como por ejemplo la casa, está por las cuatro partes y en la tele nada más la pasan por dos, pero ya explican todo mejor y en un trabajo hasta más fácil se nos hace porque ya más, o sea la casa y luego más lo que nos explicaron y si nosotros hacemos apuntes, ya nos va a salir fácil hacer un trabajo.

**Obs.** Eh, no te entiendo eso del mundo tridimensional Julio ¿cómo es nuestro mundo para tí?

**Julio.** O sea que, para mí todas las cosas son tridimensionales porque se ven todas las caras, se ven todas las –cómo le diré-, se ven todas las formas.

**Obs.** ¿Eso quiere decir tridimensional, que se ven todas las caras[de las cosas]?

**Julio.** Sí, o sea que todas las cosas se ven a su forma.

**Obs.** Ah ya ¿qué opinan los demás de lo que dice Julio?

Hay silencio, por algunos segundos piensan, quizás en lo que dijo Julio. Yo supongo que al igual que yo, tampoco entendieron muy bien eso del mundo “tridimensional”.

**J. Carlos.** O sea, esto que estamos viendo en matemáticas todos lo usamos, o sea las gráficas, los pictogramas ¿en qué forma? De que por ejemplo en mi casa –como somos seis integrantes en mi casa- que nos reparten esto, o sea nos dan un poco más de dinero así ¿no? Y podemos hacer nosotros la gráfica de barras e ir poniendo los porcentajes que nos dan a cada uno y a ver cuál es el menor y cuál es el más alto y así ¿no?

**Obs.** Claro, ¿y sí lo haces o lo...?

**J. Carlos.** Eh en varias ocasiones sí lo hago, pero por lo regular casi no, pero si lo utilizo (sic).

**Obs.** Ah. Y ahora, pensando un poco en la clase de español: El vanguardismo –la que yo vi- el vanguardismo en América Latina ¿eso cómo se lo llevan fuera de la escuela? ¿de qué manera lo usan?

**J. Carlos.** Mmmm, o sea porque nosotros –bueno yo- yo no había conocido el vanguardismo, no me, no sabía ni siquiera qué era y ya ahorita o sea el vanguardismo creo, hay muchos autores poéticos, literarios (sic) y nos enseñaban las, las artes que hacían ellos, o sea nos expresaban todas sus cosas que escribían.

**Obs.** Bien J. Carlos nos platicó un poco cómo usa estos temas en su vida diaria, en su vida común y también Julio. Claudia, Israel o Carmen ¿nos podrían decir cómo los usan, si es que los usan?

**Carmen.** ¿Cuál?

**Obs.** Los temas que estamos viendo.

**Carmen.** Bueno en matemáticas, eh, yo creo, eh... hay ya se me olvidó.

**Obs.** Se te fue la idea.

**Carmen.** En lo que siempre nos van a servir ¿no? En la casa, en una tienda o con otras personas. Así como una persona que no sabe leer, no sabe contar, uno le puede ayudar ¿no?, como el otro día una señora que iba a comprar tela y no sabía ni cuánto costaba y pues ya uno le dice también de la manera amable ¿no? Porque hay unos que –pues si no sabes para qué vienes- ¿no? Siempre ser amable con las personas, ayudarles en todo momento y las matemáticas yo creo que o sea en las

fábricas y en todas partes ¿no? Y es muy importante también saber sobre ellas, porque nada más es cosa de sumar, dividir y multiplicar, sino que también tienen muchas cosas importantes las matemáticas.

**Obs.** ¿Qué otras cosas importantes tendrán las matemáticas?

**Carmen.** Eh, Mmm

**Obs.** Para ustedes, que a ustedes les parezcan importantes.

**J. Carlos.** Pues, la aritmética, porque casi siempre estamos midiendo, o sea estamos viendo cuánto mide una puerta, por ejemplo en mi casa, que falta una ventana, tenemos que estar midiendo para ver cuantos centímetros van a ser o cuántos metros y o sea, ahí se va incluida la medición con la aritmética.

**Obs.** Claro y tú Israel ¿cómo llegas a usar algunos temas de matemáticas -de los que te hayan interesado- en tu vida común?

**Israel.** Las matemáticas es de la vida diaria ¿no? Porque así como dice él [J. Carlos], la medición, la aritméticas, siempre estamos midiendo, de aquí de la escuela a la casa y de la casa hacia acá o hacia otros lados a donde queremos ir, o como dice ella [Carmen], en la tienda, en diferentes partes ¿no?

**Obs.** Claro. Bien, bueno también en las clases que observé me día cuenta que usan ustedes sus guías de aprendizaje no solamente para contestar las materias, sino también -yo saqué copias de algunas guías (de aprendizaje)- y hacían ahí dibujitos o anotaban la tarea o iluminaban los carritos de la gráfica o no sé ¿cómo usan sus guías de aprendizaje?

**Julio.** Pues como se debe porque -como yo siempre ando rayando mis guías- para mí es o sea, que para mí es cualquier cuaderno o lo que se pueda decir, porque cada rato ando rayando mis guías y también o sea cuando termino todas mis actividades, pues ya me pongo hacer en mi guía mis dibujos, o sea yo la uso así con... para mis dibujos, como un cuaderno de dibujo y ya.

**Obs.** ¿Y por qué Julio? ¿por qué tú la usas así?

**Julio.** Porque -cómo le diré- me gusta poner cosas en mi guía, me gusta poner dibujos, cosas que a mí me parezcan que son una actividad que. O sea que siempre voy hacer porque si mis cuadernos (en tono de justificación), tengo todos mis cuadernos llenos de dibujos y todo, o sea a mí me gusta.

**Obs.** Claro.

**Israel.** Yo mi guía la utilizo, claro aparte de contestarla, también es como un dibujo, bueno un cuaderno de dibujos, para las cosas estas que están acá de separación de diferentes materias, para ponernos a rayarlas.

**J. Carlos.** (Casi arrebatándole la palabra a Israel) y yo mi guía la utilizo para contestar y cuando algo no se me quede grabado en la cabeza estudiarlo en mi casa, estudiarlo y tener ahí mis guías, sin tirarlas, tenerlas para que un día que tenga algún examen o algo, abrirlas y leerlas y aprender.

**Obs.** Eso me hace pensar que utilizan sus guías de aprendizaje también en su casa, ¿cómo [las utilizan]?

**J. Carlos.** Nos dejan tarea ¿no?, o sea si aquí [en el salón] no trabajamos y no hacemos una lección, la tenemos que hacer en nuestra casa y tenemos que repasar la guía porque al siguiente día vemos casi igual lo mismo. O sea no nada más dura un día el proceso que estamos viendo ... lo tenemos que hacer, que estudiar, para que mañana, al siguiente día lo tengamos más grabado y ya no tengamos más actividad para hacer.

**Obs.** ¿Y siempre, de todas las asignaturas se llevan trabajo a su casa? ¿siempre?

---

\* Las guías de aprendizaje actuales traen marcado a color las hojas correspondientes a cada asignatura. En primero se usa color verde, en segundo azul y en tercero rosa.

**Carmen.** No, a veces también nos sirve para estudiar para un examen, para un acordeón o que si nos dejaron estudiar para el examen, del cuaderno o si no lo tenemos completo, ver lo que estaba bien o lo que estaba mal y cuando hicimos (sic) el examen sacarnos de la duda: "esto lo puse bien o lo puse mal."

**Obs.** Claro, esto de hacer el acordeón ¿cómo es?

**Carmen.** También nos sirven los acordeones para estudiar. Yo creo que siempre necesitamos un acordeón: que necesitamos estudiar algo, tan sólo por ejemplo... más bien, siempre tener la información adecuada, no sólo [saber] los conceptos.

**J. Carlos.** O haga de cuenta que es entre semana y que tenemos que ir algún lado y que está lloviendo, pues ya entonces para eso tenemos nuestro acordeón: para que no se mojen los libros y no se maltraten e ir estudiando en el camino, para que así no llegue a la casa a estudiar y así esté uno bien preparado.

**Obs.** ¿Y en el salón de clases usan el acordeón?

**J. Carlos.** A veces.

**Obs.** ¿Y en los exámenes?

**J. Carlos y Carmen.** Ah... no en los exámenes no.

**Obs.** ¿Por qué?

**J. Carlos.** Porque no estamos acostumbrados, no nos acostumbró [la maestra]

**Julio.** (Al mismo tiempo que J. Carlos) Nos recogen el examen.

**Obs.** ¿Por qué Julio?

**Julio.** O sea, porque en ninguna escuela está permitido tener acordeón en los exámenes, luego o sea, te quitan el examen o reprueban a uno, o sea luego sí nos sirve el acordeón porque tenemos más claras las cosas que en otro libro, porque nosotros ya tenemos en el acordeón lo que pensamos en nuestras propias palabras.

**Obs.** ¿Y qué piensan que no permitan sacar acordeones en los exámenes?

**Carmen.** Por una parte está bien ¿no? porque si no aprendemos nosotros, nada más nos estamos dedicando a copiar, ¿qué vamos hacer en la vida no? Vamos a ser unos parásitos nada más y si vamos a trabajar, de dónde vamos a estudiar ¿o qué? Es bueno hacer un acordeón de vez en cuando, pero así que saquemos los acordeones en cada examen no.

**Obs.** ¿Qué opinas Claudia? ¿Qué opinas de los acordeones?

**Claudia.** Que a veces está mal porque la maestra no nos permite sacar ni una hoja.

**Obs.** ¿Ninguna hoja de nada?

**Claudia.** Sí no, nos quita el examen y lo rompe.

**Obs.** Los libros de Conceptos Básicos también tienen un uso muy particular aquí en la telesecundaria. Lo que yo observé fue que terminando la clase televisiva, la maestra les daba la indicación de que leyeran su libro en voz alta. ¿De qué otra manera utilizan su libro Conceptos Básicos?

**Israel.** Yo lo utilizo porque yo digo que ahí viene la lista más completa que en los Conceptos [Básicos] (sic)

**Obs.** ¿Más completa que en dónde?

**Israel.** Más completa la información de lo que viene en la guía [de aprendizaje], de lo que nos dicen en la tele.

**Obs.** Ah ya. Para ti viene más completa [la información] en el libro de conceptos [básicos], que en la tele.

**J. Carlos.** No puede ser más importante [el libro de C.B.] ¿no?, porque las dos cosas son importantes, sino que [la clase en] la televisión sólo la pasa una vez y el libro lo tenemos nosotros y podemos leer y ni modo que regresemos la transmisión otra vez para ver qué se nos olvidó. Ya viene en el libro, leemos, checamos y ya vemos qué esta mal.

**Obs.** Aparte de leerlo en público, en voz alta, lo trabajan de manera individual ¿Cómo lo trabajan de manera individual? ¿Cómo lo usan?

**J. Carlos.** Leyendo nosotros mismos, nada más para nosotros

**Obs.** Para ustedes ¿Y para qué, para qué leen?

**Israel.** Para comprender un poco más y así contestar lo que viene en la guía (de aprendizaje)

**Obs.** Les sirve para contestar lo que viene en la guía (de aprendizaje)?

**J. Carlos.** Sí y también para el que no pueda leer bien. Estamos ensayando, no nada más uno lee, todos para saber quién lee mejor, para así ensayar o estarle diciendo que lea más cosas

**Carmen.** Es como un ensayo, que no se trata de ver quién lee mejor o mal, sino que también las personas recapaciten de que ya tantos años en la escuela, ya es para que lean mejor y de vez en cuando se pongan a leer una revista, pero para que no se traben tanto, [sino] para ver quién lee bien o mal y para que nos corriamos y eso nos sirve.

**Obs.** Entonces ustedes creen que esa lectura en voz alta es para que se cheque la manera de leer ¿Y quién checa la manera de leer?

**Carmen.** La maestra ¿no? y a veces los compañeros.

**Julio.** Luego cuando dicen una palabra mal por ahí gritan, dicen la palabra como es.

**Carmen.** Ajá [es], otra forma de corregir nosotros la lectura.

**Obs.** De manera individual ¿vuelven a leer para contestar la guía o cómo le hacen?

**Julio.** O sea aparte, después de que termine de leer en voz alta, como no se entiende o no se oye leo mis conceptos (básicos), porque luego hay veces que no se escucha bien o por ahí están hablando. Es mejor leerla individualmente.

**Obs.** ¿Y vuelven a leer todo para contestar?

**J. Carlos.** O sea yo sí, quién sabe los demás porque no los voy a estar checando.

**Obs.** Claro ¿Israel, tú lees todo cuando contestas la guía?

**Israel.** No

**Obs.** ¿Qué lees nada más?

**Israel.** O sea, como viene la pregunta en la guía (de aprendizaje) busco la pregunta (sic) y la contesta.

**Obs.** Buscas la respuesta

**Israel.** Sí, la respuesta.

**Obs.** Y tú Claudia ¿lees otra vez o le haces como Israel? ¿cómo le haces tú, lees otra vez todo?

**Claudia.** No, nada más este... nada más...

**Obs.** ¿Cómo le haces? Haz de cuenta que vas a usar tu libro de C.B. ¿cómo lo usas? Ya nos dijo J.Carlos cómo lo usa e Israel ¿Cómo lo usas tú? ¿Lees otra vez todo?

**Claudia.** A veces

**Obs.** ¿Qué veces?

**Claudia.** Cuando se me hace difícil.

**Obs.** ¿Hay cosas que se te hacen difíciles? (Me dirijo a los demás también) ¿Hay cosas que se les hacen difíciles?

**J. Carlos.** Cuando no le entendemos si se nos hacen difíciles, pero si nosotros estamos al tanto de la clase y estamos reflexionando, pues lógico que no se nos van a olvidar y le vamos a entender mejor a la clase.

**Obs.** ¿Qué cosas son difíciles? ¿Qué se les ha hecho difícil?

**J. Carlos.** Pues las matemáticas, que las ecuaciones, que los pictogramas o sea varias cosas se nos hacen difíciles.

**Israel.** A mí a veces *armando las piezas*\* porque es de todo el año, de todas las guías que hemos tenido y se nos olvida y ya no podemos contestar bien.

**Obs.** ¿Y cómo le hacen? ¿Cómo resuelven ese problema?

**Julio.** Pues luego, podemos dejar así las anteriores guías y ya en la otra guía que tenemos viene el núcleo básico cinco y ya en la otra guía, en los conceptos (básicos) –nosotros- ya viene ese núcleo ahí y ya es más fácil, igual en los C.B. En la guía anterior vamos buscando y vamos encontrando lo que es de ahora. Nada más se busca el tema y ya se va buscando parte por parte de lo que viene en la pregunta.

**Obs.** ¿Y qué cosas son fáciles para ustedes?

**Carmen.** A mí se me hace fácil español y civismo

**Obs.** ¿Por qué?

**Carmen.** El español porque no se tienen que hacer tantos problemas, en civismo porque como que nos expresamos más nosotros, en lo que pensamos, nuestro país, nuestro gobierno, todo eso. Tenemos una expresión más fácil, al igual que en español, en la guía (de aprendizaje) expresamos lo que sentimos, lo que pensamos de nuestro país, nuestros gobernantes, todo eso.

**Obs.** ¿Y los demás?

**J. Carlos.** Para mí cualquiera es fácil, siempre y cuando usted lo haga fácil, porque si usted dice “esto es fácil”, se le va hacer fácil. Y si dice (sic) “yo no puedo”, pues nunca va a poder, usted mismo se debe echar ánimos para lograrlo. Hay algunos que dicen “esa materia no me gusta”, pero todas son importantes porque todas las tenemos presentes en nuestra vida cotidiana. Ni una es menos importante porque, o sea, nosotros venimos a estudiar para que el día de mañana tengamos un futuro mejor.

**Obs.** ¿Qué opinan los demás de lo que dice J. Carlos? No hay cosas fáciles ni difíciles, nosotros las hacemos difíciles ¿Cómo ven?

**Israel.** Nosotros las hacemos difíciles, porque si podemos contestar nosotros las guías correctamente, nosotros nos lo hacemos más difícil porque decimos “esto no lo encuentro o no lo he buscado bien” y pues ya uno deja de contestar sus guías o algo así, porque uno mismo se está diciendo “no puedo, no puedo” y ya no lo hace.

**Julio.** Luego se aburren ¿no? como algunas sesiones (televisivas) no traen para explicar en conceptos (básicos), nada más, ya luego la maestra da la respuesta, entonces me digo: “mejor me espero y me quedo aquí a platicar”. O sea, se aburre uno mismo.

**Obs.** ¿En qué guías no vienen las respuestas?

**Julio.** Es variado.

**Israel.** No, no [es que no] vienen las respuestas. Yo veía unas letras azules del [libro] conceptos básicos que decía que ahí viene la sesión y ahí tenemos que buscar.

**J. Carlos.** Todo viene, o sea, cuando empieza una sesión ponen ahí “Recuerda”, pero es lo de la sesión pasada y ya usted lo busca o hay otras sesiones que nada más es repaso general y no vienen en los conceptos (básicos), nada más las sesiones que vienen que son para realizarse. Por ejemplo, los exámenes

---

\* *Armando las piezas* forma parte de los proyectos escolares que se trabajan en telesecundaria. En él se integran, en la primera fase; los tres primeros núcleos básicos, en la segunda; los seis primeros y en la tercera; los ocho núcleos de cada asignatura. *Armando las piezas* generalmente se presenta con esquemas o cuadros que los alumnos deben contestar en su G.A. con el fin de obtener una idea general de lo estudiado en cada asignatura.



[*Demostración de lo aprendido*]\* que son para recordar lo que hemos hecho hay veces que se nos olvida y no retenemos la información.

**Obs.** Ah bien. Decía algo Julio, sobre las respuestas que a veces les da la maestra ¿cuáles son esas respuestas?

**J. Carlos.** Las preguntas que vienen en la guía, porque luego uno no las entiende y le dice a la maestra, es una ayuda pues, pero para muchos es -¿cómo le diré?-, para muchos es una costumbre de que ya dice: "la maestra nos da las respuestas, entonces no hay que hacer nada, al fin que la maestra nos va a dar las respuestas", pero qué va a pasar el día que la maestra diga: "ustedes lo van hacer". Se van a quedar con la ...

**Julio.** O luego en los exámenes, fácilmente en los exámenes. Ahí viene revuelto [lo] de un bimestre o de otro, de una materia o de otra y ya...

**J. Carlos.** ¿Cómo van a saber?...

**Julio.** Cuando ven esas preguntas que venían en esa sesión ni las contestan.

**Carmen.** Como quien dice, para qué hacernos tontos, si yo sé que eso no lo aprendí, para qué hacer que sí, mejor así lo dejo. Si yo sé que no lo aprendí, que no le eché ganas, que todo nos lo da la maestra, mejor lo dejo así, le digo a la maestra -"no sé nada de lo que viene aquí". Y lo entrego en blanco. También para qué engañarnos nosotros solos, de que sí podemos, si todo nos lo dice la maestra o nosotros le copiamos a otra persona y ya podemos decir: -"saqué diez y fulanita sacó seis"-, pero ese diez fue de otro compañero y el seis fue de él.

**Obs.** Eso me hace pensar también en la maestra. Supongo que la maestra tiene una función aquí en la escuela, en su salón. Lo que yo observé en las tres sesiones -en entré a cuatro, pero en tres vino ella-, en las tres sesiones donde ella estuvo, observé que al terminar la sesión televisiva y al terminar de leer en voz alta, ella planteaba una serie de preguntas a todos. ¿Esto sucede siempre? ¿En todas las asignaturas?

**J. Carlos.** Sí, para ver si le entendimos o no y ella nos explique. O sea para eso está ña maestra, no para resolver nuestras guías. Para ver si le entendimos y estamos seguros de que le vamos a contestar y si no le entendimos, nos vuelve a explicar ella, pero mejor, y así tenemos más facilidad.

**Obs.** ¿Y cómo ven esa manera de organizar el trabajo de la maestra? ¿Les gusta, no les gusta...?

**J. Carlos y Carmen.** Sí

**J. Carlos.** Bueno a mí sí me gusta, es muy buena la maestra.

**Carmen.** A mí también

**Obs.** A ti Israel ¿qué te parece? Con toda honestidad. Hemos tenido variados comentarios, no crean que siempre los mismos ¿Cómo ves tú esa forma de organizar el trabajo de la maestra?

Israel hace un gesto de desagrado y todos ríen.

**Israel.** (Con desinterés) Está bien.

**Obs.** ¿Por qué está bien?

**Israel.** Porque así como dicen ellos (J. Carlos y Carmen), si no le entendemos, nos vuelve a explicar. No nos explica nada más a quienes no le entendimos, sino a todos.

**Obs.** ¿Julio? ¿Claudia? (Busco que me contesten la misma pregunta).

---

\* *Demostración de lo aprendido* es un proyecto escolar usado en las G.A. como un examen en donde se evalúa lo aprendido de cada núcleo básico.

**Julio.** Es bueno que haga preguntar al terminar la sesión, porque luego hay muchos que no ponen atención. Lo más variado que hace la maestra es preguntar a los que no ponen atención o a los que están haciendo otras cosas. Ponga usted que le pregunta al que no puso atención y no le contesta, luego la maestra le pone hacer copias, o sea cosas, como un castigo.

**Israel.** O una paráfrasis de la [clase en] televisión, o de...

**Obs.** ¿A ustedes les ha tocado hacer ese tipo de ejercicios?

**J. Carlos, Israel, Julio y Claudia.** Sí, sí (riendo con cierta complicidad)

**Obs.** ¿Sí les ha tocado? ¿Y cómo ven esa manera, esa forma de que... a los que no trabajan les deje [la maestra] esto o les...?

**J. Carlos.** (Interrumpiendo la pregunta) Bien, porque así dicen "me conviene poner atención porque si no voy hacer copia o paráfrasis" y ya mejor pongo atención. Así, cuando me pregunte la maestra, responderle bien.

**Carmen.** Creo que está bien, porque así no nada más por ellas [las o los que no pusieron atención] nos van a regañar [a todos], sino que también ellos van a decir: "bueno si me preguntaron y no le contesté, hago mi copia, voy a poner más atención". Y bueno, ya hago mi copia, pero no nada más es el hecho de estar escribiendo, sino que debo de ver uno, dos, tres párrafos y decir: "Bueno ya esto dice aquí, ¿qué es esto?, esto es lo otro". Y ya si luego me preguntan o yo puedo decir: "maestra esto es...", pero siempre y cuando lo haya reflexionado, no nada más copiar y copiar y a la mera hora no se le entendió nada

**Obs.** Todos dijeron "sí, si me ha tocado". ¿Cómo ven esas veces que les ha tocado [algún tipo de castigo por no trabajar o poner atención]?

**Julio.** A mí me ha tocado a veces porque -¿cómo le diré?- no terminé una cosa y luego de que las tareas que no las traigo, me pongo hacer aquí la tarea. Por no pagar un peso, mejor la hago aquí.

**Obs.** ¿Y tú Israel? ¿Cómo ves esa manera [de castigar]?

**Israel.** A mí casi del diario me ponía [hacer] paráfrasis, porque no ponía atención a la tele.

**Obs.** ¿Y ya pones atención?

**Israel.** No, pero ya... no, ya no...

**J. Carlos.** Ya no hay transmisiones... (Todos ríen en tono de burla)

**Obs.** ¿Y qué tal?

**Israel.** Difícil. Era de lo que no entendíamos y ya cuando nos decía la maestra, ya íbamos a la mitad de la transmisión.

**Obs.** Y tú Claudia ¿cómo ves esa forma de llamarles la atención o de ponerlos a trabajar?

**Claudia.** Es que a veces no le pongo atención y no me gusta.

**Obs.** ¿No te gusta la transmisión? ¿Por qué Claudia?

**Claudia.** Es que me lastima la vista.

**Obs.** Ah te lastima la vista, ¿pero, y la información? ...¿Tampoco te gusta?

**Claudia.** No

**Obs.** ¿Por qué? (risas, burlándose de Claudia). Es lo que opina Claudia. ¿A ti tampoco te gusta [la información de la televisión] Israel? ¿Por qué no le ponías atención?

**Israel.** Sí, es que luego estaba distraído, haciendo otras cosas en mi cuaderno o me ponía a platicar del otro lado.

**Obs.** Pero decías que siempre [te ponían hacer paráfrasis], ¿siempre entonces?

**Israel.** Bueno, no siempre, de vez en cuando, cuando sí me portaba mal.

**Obs.** También me di cuenta de que la maestra –hace rato lo dijeron ustedes- relaciona un tema –por ejemplo el de clase de historia. Me di cuenta que lo relaciona con un tema actual, el del armamentismo que ustedes mencionaron hace un momento -¿cómo ven esa forma [de relacionar los temas]?- con el de Kosovo, la guerra en Yugoslavia. Si recuerdan esa vez que relacionó el armamentismo con temas actuales. ¿Siempre lo hace? ¿En todas las asignaturas relaciona los temas que están tratando en la tele, con temas actuales?

**J. Carlos.** Bueno no, no siempre, pero a veces sí. Por ejemplo, nosotros no vivimos los temas de antes y ahorita por ejemplo, estábamos viendo lo de Kosovo ¿no? Nos damos una idea de cómo fue y entonces ya nos explica mejor la maestra y le entendemos mejor. Porque si nos explica de la época de antes, nosotros no sabemos ni cómo es y así se nos hace más fácil.

**Obs.** ¿Cómo ven esa manera de relacionar los temas actuales?

**Carmen.** Yo opino que está bien, así tenemos una comprensión mejor, ahora sí que como dice él (J. Carlos): que si [la maestra] nos dice que fue hace tiempo, nosotros podemos imaginar otras cosas, pero si nosotros relacionamos la [historia] pasada, con lo que estamos viviendo ahorita, uno dice: “Bueno, es casi la misma [historia] ¿no? Los mismos muertos por lo mismo, pero siempre con mucha violencia que no se ponen a pensar en los niños, porque ahora sí que los niños son el presente. No van a ser el futuro y con tanta guerra... por eso los niños matan, roban, porque con tanta violencia que hay en el mundo, como que ya no.

**Obs.** ¿Les llama la atención, les gusta esa manera de organizar el trabajo de la maestra? ¿O cómo preferirían que fuera la organización del trabajo por parte de la maestra?

**J. Carlos.** A mí me gusta así como es la maestra.

**Obs.** ¿Te gusta a ti Israel?

**Israel.** Sí, sí me gusta.

**Obs.** ¿Por qué?

**Israel.** Porque sí

**Obs.** ¿No preferirías que fuera de otra manera Julio?

**Julio.** Así está bien porque ...

**Israel.** Porque la maestra trata de un tema –así como usted dice, nos habla de otro-, pero en ese lo relaciona y sale algo mejor, lo comprendemos un poco más...

**Julio...** más a fondo. Luego en matemáticas lo mezcla también con física, química, también vemos fórmulas, figuras. Vemos más a fondo matemáticas y también física y química, casi lo mismo, usamos lo mismo, usamos operaciones. Yo digo que está bien.

**Obs.** ¿Cómo que es casi lo mismo química, física y matemáticas? ¿Para ustedes es casi lo mismo?

**Todos.** Sí

**Obs.** ¿Por qué?

**J. Carlos.** Porque matemáticas se relaciona casi con todas las materias. Siempre las usamos.

**Julio.** Lo que viene en las matemáticas, es lo que vamos a usar. En civismo ya sabemos: que el tipo de gobierno y todo eso, en geografía: los estados, siempre vamos hablar de los estados, en civismo siempre vamos hablar de la educación. O sea en todas las materias, las vamos a usar siempre, [las matemáticas] nunca se van acabar, solamente cuando se acabe el mundo (todos ríen).

**Obs.** Y tú Claudia ¿Cómo preferirías que fuera esa organización de la maestra, de su trabajo en clase? ¿Cómo te gustaría a ti que fuera? (Silencio). Tú pláticanos Claudia (silencio), ¿te gusta cómo organiza el trabajo la maestra?

**Claudia.** A veces.

**Obs.** ¿Cuándo no te gusta? (Al silencio de Claudia responden risas de los demás). Dime a mí **Claudia**, no les hagas caso ¿cuándo no te gusta Claudia? Bueno ¿cuándo sí te gusta?

**J. Carlos.** (Riendo) Nunca.

**Claudia.** Nunca.

**Obs.** ¿Nunca?

**Claudia.** No

**Obs.** ¿Por qué Claudia?

**Claudia.** No me gusta la escuela

**Obs.** No te gusta la escuela. ¿Por qué?

**Claudia.** (Dice algo que no escucho y decido no presionarla más con preguntas)

**Obs.** ¿Mande? Al final les hago una pregunta que tiene que ver con esto. Bueno, también me di cuenta que la maestra le califica ¿Siempre les califica, en todas las asignaturas? (Asienten con la cabeza) ¿Cómo les califica?

**Julio.** A base de la pregunta (sic). Nosotros tenemos que poner la pregunta que es, la pregunta y la respuesta tienen que ser lo mismo. Y o sea que...

**J. Carlos.** O sea, nosotros calificamos entre todos.

**Obs.** Ajá

**J. Carlos.** La maestra pasa al frente y dice: "A ver Julio" o cualquier persona ¿no?: "A ver, dime la pregunta y la respuesta". Y si [la respuesta] está mal, la tiene que corregir él con pluma roja o de otro color y tachársela. Y así vamos calificándonos todos, pero hay unos que sí hacen trampa porque [escriben] con lápiz y borran y ponen la respuesta.

**Obs.** ¿Sí? ¿Y cómo ven esas trampas?

**Carmen.** Está mal (En ese momento todos voltean a ver a Israel y se ríen)

**Obs.** ¿Sí? ¿Por qué quedan viendo a Israel? (Risas) ¿Tú haces trampa Israel?

**Israel.** No, a veces

**Obs.** ¿Por qué haces trampa a veces Israel?

**Israel.** Cuando tengo mal las preguntas...

**Obs.** ¿Pero no siempre?

**Israel.** No, no siempre

**Obs.** Bueno, ¿cuánto vale esa calificación de su guía (de aprendizaje) para su evaluación bimestral?

**Israel.** Depende de cuánto tengamos, el promedio que hayamos sacado de todo

**J. Carlos.** O sea. Es un trabajo. Sí cuenta para nuestra evaluación, pero no cuenta mucho. Nada más nos baja un punto cuando no hacemos las guías.

**Obs.** ¿Pero en todo el bimestre? ¿O cómo?

**Julio.** Un punto en la materia, o sea que si no contestamos matemáticas y la tenemos mal, ya es un punto menos, pero nada más en matemáticas.

**Obs.** Depende de la asignatura. Ah ya. ¿Qué otras formas de evaluación utiliza la maestra para el bimestre?

**Carmen y Julio.** El trabajo, el comportamiento también, las tareas, el trabajo en clase...

**J. Carlos.** [El trabajo en clase] ahí va en la guía, cuando nos califica, esa es la participación en clase, si nosotros no participamos, no tenemos participación en clase.

**Obs.** Claro

**J. Carlos.** Es como ...una...

**Obs.** Como trabajo en clase ¿no? Como me habían dicho. ¿Y les gusta esa forma de evaluar?

**Julio.** No nada más la maestra califica [así], todos califican así. En otras escuelas casi se maneja lo mismo que aquí.

**Obs.** ¿Y cómo ven que en todos lados se maneje así?

**J. Carlos.** No, en otros lados no es lo mismo ¿verdad? Nadie tiene el mismo trabajo que una persona. La maestra tiene una forma de evaluar, pero otra maestra no tiene la misma forma, tiene otra forma de evaluar.

**Julio.** La maestra no pone los ejemplos, los que ponen los ejemplos son los directores. Casi –haga de cuenta que el director es el maestro-, la maestra es una alumna y tiene que hacer lo que el director dice de cómo evaluar. O luego, o sea como le digo, o sea que la maestra es una alumna para el director.

**Obs.** ¿Tú crees que la maestra no decide como evaluar, sino el director? ¿Y con todos los maestros es así o cómo?

**Julio.** O sea sí, porque ...

**J. Carlos.** Ahora sí le voy a llevar la contraria a Julio. Porque el director no nos está enseñando, la maestra nos está enseñando y ella sabe cómo nos enseña y cómo nos va a evaluar. El maestro -director- le puede dar una idea de evaluar, pero a lo mejor a ella no le gusta y tiene otra forma de evaluar.

**Carmen.** O sea, el director nada más... ahora sí que no nos da clases. Cuando no viene la maestra a lo mejor baja a regañarnos, pero no es para decirnos: "saquen sus guías" y estar con nosotros ¿no? Es la maestra quien nos evalúa y el director – es mi opinión-, el director está encargado de entregar boletas, regañar, expulsar, pero los que están encargados de enseñarnos son los maestros, no el director. Es como si yo dijera: "Doña Concha (quien cuida la escuela y vende dulces en ella) es la que nos enseña". Para mí es director también podría ser el alumno porque él nada más está aquí para darnos nuestras boletas.

**J.Carlos.** Para dar órdenes.

**Obs.** ¿Ibas a comentar algo Israel?

**Israel.** Yo estoy en la contraria de él (de Julio), porque como dicen ellos (J.Carlos y Carmen), él no baja y nos enseña. Les da órdenes a los maestros, de que limpiemos la escuela, pero no de cómo evaluarnos. La maestra nos evalúa a nosotros por medio de tareas, no lo que diga el maestro (el director). Si dijera el maestro ¿no? "Los vas a evaluar con puros exámenes" y no con formas de trabajo ni nada, ¿para qué? ¿no? Que nos evalúe la maestra y no el director.

**Obs.** ¿Cómo ven –ahora que hablan del director, porque antes no habían hablado de él? ¿Qué función tiene [el director] hacia ustedes los alumnos y cómo ven?

**J.Carlos.** Es buena onda el maestro (director), pero a veces se pasa de listo. Porque yo tengo entendido que si llegamos tarde todos tenemos un retardo y ya es el único, pero hay unos [alumnos] que le caen gordos, le caen mal y los regresa, pero nada más a ellos y no a los demás y pues ahí si está mal el director porque si va a ser enérgico con todos, debe ser con todos y no con una sola persona..

**Obs.** Los demás ¿cómo ven esa función del director hacia los alumnos?

**Carmen.** Está mal, porque luego a nosotros, en homenaje, nos anda regañando a todos los del 2º B. También nos pone en evidencia enfrente de todos y nada más la trae contra nosotros siempre. Dice que nunca los hemos ayudado y cuando él necesita el apoyo de alguien, nosotros ahí estamos para apoyarlo y eso es lo que él no ve, ve lo que hacen los demás (lo dice en tono de protesta y queja).

**Israel.** Como no tiene mucho, se rompió la puerta del baño y nos echó la culpa a toda la escuela [nos pidió] un peso a todos.

**Julio.** Casi luego luego nos echó la culpa a nosotros.

**Carmen.** Eso a mí no me parece, es así como dice una compañera de 1º A: "es que mis compañeros no salieron hoy para nada al baño ¿por qué vamos a pagar?"

Entonces nosotros, como la sociedad de alumnos\* quisimos arreglar eso, pero él [director] dijo: "Investíguenme quién fue [el que rompió la puerta del baño] y se la cobramos a él". Preguntamos, pero nadie sabía, pero ya después salió el chisme de que sí vieron quién fue, pero ya todos habían pagado su peso y ya lo habíamos pagado al director.

**Obs.** Bueno, regresando a las formas de evaluación. ¿Qué quitarían o qué pondrían para la evaluación?

**Israel.** Yo no quitaría ni pondría nada porque así me gusta.

**Obs.** ¿Y los demás?

**J. Carlos, Julio y Carmen.** A todos, yo también.

**Obs.** Claudia ¿tu qué quitarías o qué pondrías?

Hay burlas y risas por parte de todos. Algunos contestan por ella.

**Israel.** [Claudia] quitaría a la maestra...o no, lo principal: quitaría la escuela (risas de todos)

**Obs.** ¿No es cierto verdad Claudia? (Ella afirma con la cabeza lo que dice Israel) Si ustedes fueran maestros de ustedes mismo ¿qué evaluarían?

**Israel.** Trabajos, tareas.

**Julio.** Lo mismo

**Carmen.** El comportamiento de una persona con otra. Mis compañeros luego ven los defectos de los demás, pero nunca ven los de ellos, siempre están buenos para criticar, pero como quien dice: nadie es perfecto. No nada más las tareas, también el comportamiento de ellos hacia mis compañeros.

**Obs.** ¿Cómo ven lo que dice Carmen?

**J. Carlos.** Está bien, porque lo más importante es el comportamiento ¿no?

**Obs.** ¿Eso es lo más importante en la escuela? ¿Creen ustedes?

**J. Carlos.** Si porque si no hubiera una regla para el comportamiento ¿qué sería de la escuela? Todo un desastre ¿no? No estudiarían, no estaría bien la escuela, por lo mismo del comportamiento.

**Julio.** Casi, casi, si no hubiera reglas habrían marihuanos. Los porros son gente que no les interesa su vida, nada más van [a las escuelas] a jugar.

**Obs.** ¿Porros de aquí? ¿de la escuela?

**Carmen.** No, de aquí no

**Julio.** Aquí nada más hay puso escatos

**Obs.** ¿Qué es eso?

**Julio.** Esos que utilizan los pantalonzotes

**Obs.** ¿Y qué hacen ellos? ¿Están aquí en la escuela? ¿Adentro?

**Julio.** No mucho

**Obs.** ¿Y ellos que hacen? ¿Los que sí son escatos qué hacen?

**Carmen.** Los que sí son escatos yo creo que se compartan, saben que están en la escuela y dan un buen comportamiento. Ya en la calle serán otra cosa. Si hay escatos aquí, no sabes, pero si los ves en la calle, sí.

**J. Carlos.** Es según el contexto.

---

\* Carmen tiene el cargo de tesorera en la sociedad de alumnos de la telesecundaria.

**Obs.** ¿Qué significa ser escato? Yo no lo sé, perdonen mi ignorancia

**Julio.** Es como lo tomen los que son. Se dedican a los grafitis. A lo mejor en la escuela de usted están pintados dibujos o letras, lo que se acostumbra.

**Obs.** Ah vaya. Bueno, también vi el día que no vino la maestra, entré a clase y vi que no hicieron nada del trabajo en las guías (de aprendizaje), de la tele.... Pero sí hicieron otras cosas ¿por qué? ¿Siempre que no viene la maestra sucede lo mismo? ¿El día que falta la maestra qué hacen?

**Julio.** Lo tomamos a relajo

**J. Carlos.** Es que queríamos más libertad

**Israel.** Un día al año

**J. Carlos.** Es muy difícil que falte la maestra, téngalo muy seguro

**Carmen.** Es muy difícil

**Obs.** Pero el día que falta ¿qué hacen?

**Carmen.** Primero: la mayoría contesta su guía y ya que la contestaron. Matemáticas y español, que es lo que calificaría la maestra, ya después empiezan con su relajo. Luego dicen: "tú que eres la jefa de grupo, apúntanos". Y sí los apunto, pero nunca le entrego la lista a la maestra porque si yo sé que estoy de relajista... por qué si yo sé lo que hice. Nunca npos echamos de cabeza

**J. Carlos.** Ser un grupo unido, más que nada

**Obs.** ¿Qué significaría ser un grupo unido?

**J. Carlos.** Apoyarse todos. O sea, si él tiene un problema, todos presentes ¿no? Por ejemplo, si viene aquí el director –porque siempre siempre son el 2º B- y si nadie fue o si fue alguien que nadie diga quién fue y a ver que le haga como quiera.

**Obs.** ¿Y eso sucede en todos los grupos

**Israel.** No, sólo nosotros.

**Obs.** ¿Sí? ¿y cómo ven?

**Israel.** Está mal

**J. Carlos.** Sí está mal, pero pues hay que apoyarnos también ¿no?

**Carmen,** sí, porque yo digo que a la vez está bien y a la vez está mal ¿no? Porque ahora lo de la puerta del baño, sí vieron quien fue, pero por miedo a que les pegaran [en su casa, no lo dijeron].

**J. Carlos.** Porque le pasara [a quien la rompió] algo en la escuela

**Carmen.** Por proteger a un amigo, pues nos dicen siempre: "es el grupo de 2º B. Y dicen [otros] "que vimos a fulanito", y dicen [sus compañeros] "no, él no fue, él no salió al baño". Siempre, pero cuando uno sabe que uno fue (sic), los demás tenemos que pagar las consecuencias.

**Obs.** ¿Por qué para ti está mal [el apoyarse] Israel?

**Israel** ¿qué está mal?

**Obs.** Lo que dijiste. Pregunte ¿Cómo ven? Y tú dijiste "está mal"

**Israel.** Ahhh (risas) no, si está mal

**Obs.** ¿Por qué?

**Israel.** Porque a mí no me gusta la forma [de ser] del director, de que a cada rato nos esté regañando cuando nos formamos.

**Obs.** Sí, pero yo preguntaba si estaba bien o mal lo que ustedes hacen como grupo

**Israel.** Ahh, está bien para mí, sí esta bien

**Obs.** Bueno, también ese día {que no vino la maestra} le pusieron en el canal 5 y no en el canal de la clase ¿por qué?

**Carmen** (Risas de todos) Es que ese día no lo agarró [el canal de la clase]

**Obs.** (Con sorpresa) ¿ese día en particular no agarró el canal de su clase? (Todos ríen casi a carcajadas.

**Carmen y Julio.** No, no lo agarró

**Obs.** ¿Y siempre que no viene la maestra sucede lo mismo?

**Israel.** Es que ese día desconectaron la antena [parabólica] de allá arriba, para poner la otra.

**Obs.** ¿Y por que le pusieron en el 5?

**Carmen.** Era el único canal que se podía ver bien

**Israel.** Era el único que se veía bien, porque los demás se veían mal

**Obs.** Ah bueno, qué bueno. Por último, y quisiera comenzar con Claudia ¿cómo se sienten en la telesecundaria? ¿Cómo te sientes en la telesecundaria Claudia?

**Claudia.** Bien

**Obs.** ¿Cómo se sienten los demás?

**Todos.** Bien

**Israel.** Yo siento que aprendo más aquí que en otra secundaria.

**J. Carlos.** Aquí nos enseñan mejor. Porque en otra secundaria van maestros que tienen otra forma de enseñarnos ¿no? Dicen: "apunten en su cuaderno" y ya nada más con eso. Y aquí nos explican paso por paso, o sea mejor y detalladamente.

**Israel.** Porque en otra escuela son 50 minutos, igual que aquí, pero si en esos 50 minutos no entendimos [el maestro o maestra] ya se va y al otro día nos explica otra cosa diferente.

**Carmen.** Yo tengo entendido que [los maestros] pasan 25 [minutos] pasando lista y así ya no da tiempo, nada más deja tarea y al otro día la califica y explica otra cosa. Pero nunca se da su tiempo de explicarle a sus alumnos de qué se trata el tema, sino que nada más llegan, toman lista, dejan tarea y se van.

**Obs.** ¿Les gusta estar en la telesecundaria? ¿Han estado en otra escuela?

**Julio.** Yo sí

**Obs.** ¿Y qué diferencia ven?

**J. Carlos.** Está mejor aquí

**Julio.** Está mejor aquí, porque en la otra escuela donde iba, allí nomás explican lo que pasó y usted se lo imagina, usted nada más está pensando cómo fue. Y aquí no, aquí –como dice ella- aquí lo explican y lo ve en la televisión y ya le puede entender mejor. Y en otra escuela... yo no me acomodé, por eso me cambié.

**Israel.** (A Julio) ¿No que reprobaste? (risas de todos por la evidencia)

**Julio.** Bueno, sí reprobé, pero no muchas materias.

**Carmen.** (Riendo) porque no se acomodó

**Obs.** Les gusta aquí. ¿Por qué están aquí y no en otra escuela?

**Israel.** Yo porque reprobé

**Obs.** ¿Reprobaste en otra escuela y te cambiaron a esta?

**Israel.** Sí

**Carmen.** No, yo estoy aquí porque salí de sexto y mi papel [de inscripción] lo tenía en la 3 (una secundaria general), pero la verdad me decían: "es que vas a tener tantos maestros". Y la verdad, ya de por sí estaba harta de los maestros y dejé pasar un año. Ese año me iba a meter a la [secundaria] abierta y me dijeron: "ya métete aquí [en la telesecundaria]" y dije "bueno, voy a ver, si me gusta, sí" y gracias a dios aquí estoy todavía.

**Obs.** ¿Por qué están aquí los demás? ¿Juan Carlos, por qué estás aquí?

**J. Carlos.** Ay es que me da pena (risas de los demás)

**Obs.** No te preocupes, nadie más se va a enterar aparte de nosotros.

**J. Carlos.** (Con seriedad) lo que pasa es que yo ya reprobé dos años y o sea, sí me aceptaban en otra escuela, pero yo no quise por lo mismo de que iba a entrar y lo de siempre: relajo, relajo, relajo y aquí no se pueden saltar las clases y allá sí. En otras



escuelas sí, porque como son maestros aparte [de cada asignatura]. Y por ejemplo; un maestro se tardaba mucho en entrar [al salón de clase y cuando] ya llegó el maestro, nosotros nos quedábamos afuera y o sea, eso nos quita más conocimiento y por eso. Aquí, como vi que era un maestro y que explicaban mejor y que enseñaban mejor pues dije "okey vámonos a la telesecundaria". Aunque esté más desarreglada ¿no? Pero sé que me van a enseñar más.

**Obs.** ¿Y tú Claudia, estuviste en otra secundaria?

**Claudia.** Sí

**Obs.** ¿En cuál?

**Claudia.** En la ... (no escucho la última parte de la frase)

**Obs.** ¿Es secundaria general o ...

**Claudia.** General

**Obs.** ¿Y te gustó?

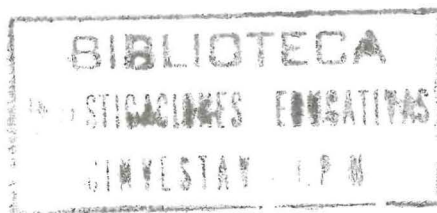
**Claudia.** No, no me gusta la escuela.

**Obs.** Ah es verdad, ya me lo habías dicho (risas de todos). Boien, pues yo les agradezco esta charla, no sé si quieren agregar algo más.

**Julio.** Sí, que me gustó platicar así de cosas diferentes.

**Israel.** A mí también, yo pensé que nos iba a preguntar de las clases.

**Obs.** A mí también me agradó platicar con ustedes. Gracias.



## BIBLIOGRAFÍA

- Albero Magda (1986), "USA, México, Italia, tres T.V. didácticas", en *Cuadernos de Pedagogía*, No. 137, Barcelona.
- Becker Howard y Blanche Geer (1973), "Participant Observation and Interviewing: A comparison", en Dentscher (ed.), *What We Say/What We Do*.
- Berger Peter y Thomas Luckmann (1994), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Berlanga Gallardo (1996), "La telesecundaria: algunas consideraciones y aportes para su discusión", en *la educación secundaria. Cambios y perspectivas*, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México.
- Briggs, Ch. (1986), "Learning How Ask". Cambridge University, Press, England.
- Candela Antonia (1990), *Investigación etnográfica en el aula: el razonamiento de los Alumnos en una clase de ciencias naturales en la escuela primaria*. DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Canedo Gloria (1997), "Saberes y concepciones de los maestros", Tesis de maestría, DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Delamont Sara (1985), *La interacción didáctica*, Cincel, España.
- Diaz Mónica (1996), "Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria: un estudio etnográfico", tesis de maestría DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Ducoing Patricia y Monique Landesmann (coords.) (1996), "Los sujetos de la educación y los procesos de formación: reconocimiento de un campo", en *Sujetos de la educación y formación docente*, COMIE, México.
- Encinas Mendoza Rosario (1980), *Evolución histórica del Sistema Nacional Telesecundaria*, CNTE-SEP, México.
- Erickson Frederick (1989), "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Wittrock Merlin C. *La investigación de la enseñanza II*, Paidós, España.
- Erickson F. y Jeffrey Shultz (1992), "Students' Experiences of the Curriculum", en *Handbook of Research on Curriculum*, American Educational Research Association, USA.
- Giddens Anthony (1987), *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica*

*Positiva de las sociologías interpretativas*, Amorrortu, Buenos Aires.

- Granja Josefina (1997), "La condición de los alumnos: materiales para una discusión", en *Colección pedagógica universitaria*, No. 27-28, Universidad Veracruzana, México.
- Guerrero Salinas María Elsa (1998), "Más allá de la formación propedéutica y terminal: el bachillerato visto por los jóvenes", tesis de maestría, DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Hammersley M. y P. Atkinson (1983), "El proceso de análisis", en *Ethnography Principles in Practice*, traducción de Joaquín Hernández, Taviscok Publ, New York.
- Heller Agnes (1977), *Sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona.
- Luckmann Thomas (1996), *Teoría de la acción social*, Paidós, España.
- Martín Elena (1988), "La educación secundaria obligatoria", en *Cuadernos de Pedagogía*, No. 164, Barcelona.
- Montoya Martín del C. Alberto y Ma. Antonieta Rebeil C. (coords.) (1983), *Televisión y enseñanza media en México: el caso de la telesecundaria*, GEFE- CONALTE, México.
- Nieva Norma (1999), "Estrategias de sobrevivencia de los estudiantes de secundaria", Tesis de maestría, ISCEEM, México.
- Quiroz Rafael (1987), *El maestro y el saber especializado*, DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Quiroz Rafael (1990), *Experiencia escolar de los estudiantes de secundaria*, Documento de trabajo para la Subsecretaría de Educación Media, SEP, México.
- Quiroz Rafael (1991), "Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria", en *Infancia y Aprendizaje*, No. 55, España.
- Quiroz Rafael (1992), "El tiempo cotidiano en la escuela secundaria", en *Nueva Antropología*, No. 42, México.
- Quiroz Rafael (1998), "La educación secundaria; cobertura, eficiencia, currículum y Enseñanza", borrador de tesis doctoral, DIE-CINVESTAV-IPN, México.

- Rockwell Elsie y Ruth Mercado (1986), *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Rockwell Elsie (1987), *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Rockwell Elsie (1997), "La dinámica cultural en la escuela", en Amalia Alvarez ed.) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Fundación Infancia y Aprendizaje, España.
- Rodríguez Flora (1998), "Perspectivas de los alumnos de educación secundaria Tesis de maestría, ISCEEM, México.
- Sandoval Etelvina (1998), "Escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes", Tesis de doctorado, UNAM, México.
- Santos Annette (2001), "Oportunidades educativas en Telesecundaria y factores Que las condicionan", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 3, México.
- Schutz Alfred (1995), *El problema de la realidad social*, Amorrortu, Argentina.
- SEP (1998), *Informe de labores 1997-1998*, México, SEP.
- SEP (2004), *Reforma Integral de la Educación Secundaria*, México, SEP.
- Tapia Medardo, Marina Quiroz y Gumersindo Toledo (1998), "Las alternativas en la educación telesecundaria", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 2, México.
- Woods Peter (1995), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Paidós, España.
- Zavala, Antoni (2000), "Los enfoques didácticos", en Coll, César y otros, *El constructivismo en el aula*, GRAO, España.

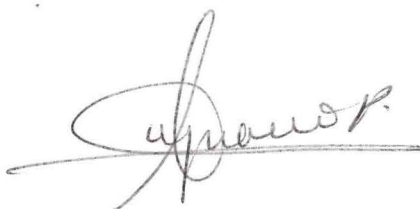
El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 2 de diciembre de 2004.



Dra. María Antonia Candela Martín,  
Jefa del Departamento de  
Investigaciones Educativas.



Dr. Rafael Quiroz Estrada,  
Investigador del Departamento de  
Investigaciones Educativas.



Mtro. Ignacio Pineda Pineda,  
Investigador del Instituto Superior de  
Ciencias de la Educación del Estado de México.