

Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico

RAFAEL QUIROZ ESTRADA*

Resumen:

La finalidad de este artículo es analizar los sentidos que los alumnos de telesecundaria atribuyen, en su paso por esta modalidad, a los diferentes elementos del modelo educativo en su aprendizaje y en su proceso escolar. Sustentado en este análisis, al final, se presenta un debate sobre la valoración de la telesecundaria comparada con las otras modalidades de educación secundaria. Es un reporte parcial de una investigación etnográfica realizada en dos telesecundarias semiurbanas, cuyo trabajo de campo consistió en la observación de aula y en entrevistas colectivas a los estudiantes.

Abstract:

The purpose of this article is to analyze the meanings *telesecundaria* students attribute to various elements of their school's educational model in terms of their learning and schooling process. Supported by this analysis, the final part of the article discusses the evaluation of *telesecundaria* in comparison with other types of secondary education. The paper is a partial report on ethnographic research carried out at two semi-urban *telesecundarias*, with fieldwork consisting of classroom observation and group interviews with students.

Palabras clave: Telesecundaria, entrevistas a estudiantes, modelo educativo, investigación etnográfica, educación secundaria.

Key words: *Telesecundaria*, student interviews, educational model, ethnographic research, secondary education.

* Investigador del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV, Calzada Tenorios núm. 235, colonia Granjas Coapa, CP 14330, México, DF, CE: rafael_quiroz@yahoo.com

Introducción

La finalidad de este artículo es analizar los sentidos que los alumnos de telesecundaria atribuyen, en su paso por esta modalidad, a los diferentes elementos del modelo educativo en su aprendizaje y en su proceso escolar. Sustentado en este análisis, al final, se presenta un debate sobre la valoración de la telesecundaria comparada con las otras modalidades de educación secundaria. Se intenta contribuir a llenar dos grandes ausencias en la investigación educativa: la carencia de estudios sobre alumnos y la falta de investigaciones sobre la telesecundaria.

En México existen cuatro modalidades de educación secundaria escolarizada: general, técnica, para trabajadores y telesecundaria. Esta presentación se ocupa de la última modalidad.

Según la Secretaría de Educación Pública, esta “modalidad se ha consolidado como una de las más eficaces para la ampliación de la cobertura y la búsqueda de la equidad en el acceso a la educación de este nivel” (SEP, 1998). Es, sin duda, la modalidad que más ha crecido en las dos últimas décadas. Para ilustrar esta situación en el cuadro 1 se muestran las tendencias de crecimiento de esta modalidad comparadas con las otras, en los diez años que van de 1990 a 1999. Lo más significativo es que en ese periodo la telesecundaria duplica y algo más su matrícula, mientras que las otras modalidades apenas crecen 5.7% y 31.1%. Con ello la telesecundaria aumenta su participación en la matrícula de secundaria de 11.2% en 1990 a 19% en 1999. En ese año casi uno de cada cinco estudiantes cursó su secundaria en esta modalidad. También en este periodo la telesecundaria logra que su participación rebase más de la mitad de las escuelas de todas las modalidades, es decir, para 1999 había más telesecundarias que secundarias generales y técnicas sumadas.

Esta creciente importancia de la telesecundaria no se ha reflejado significativamente en la investigación educativa. Según Quiroz (2000) aunque la investigación sobre educación secundaria en México es escasa, a partir de 1990 aparecen algunos estudios sobre este nivel educativo. Algunos de ellos son etnográficos y están enfocados a los

procesos escolares dentro de las aulas. Tal es el caso de los trabajos de Quiroz (1991, 1994, 1996, 1998 y 2000). Relacionados con este tema también están las tesis de maestría de Díaz (1996), Canedo (1998), Rodríguez (1999), Nieva (1999) y el estudio de Hernández (1995).

Cuadro 1
Tendencias de crecimiento de telesecundaria
y otras modalidades (1990-1999)

Modalidad	Matrícula		% dif.	Escuelas		% dif.
	1990	1999		1990	1999	
General y para trabajadores	2 598 097	2 745 722	5.7	7 656	9 189	20.0
Técnica	1 122 000	1 470 596	31.1	3 149	3 903	23.9
Telesecundaria	470 093	992 585	111.1	8 423	14 420	71.2
Total	4 190 190	5 208 903	24.3	19 228	27 512	43.1
Participación telesecundaria en matrícula y escuelas	11.2%	19.0%		43.8%	52.4%	

Otros estudios importantes durante esa década son los trabajos de Santos (1999) sobre las perspectivas de la demanda de la educación secundaria y la investigación de Sandoval (1998) sobre la gestión del subsistema y las escuelas, así como de las relaciones entre la institución, los sujetos y sus prácticas.

De las investigaciones realizadas sobre telesecundaria, el producto más extenso fue publicado en 1982. Se trata de varios trabajos realizados por un grupo de estudios que se compilaron bajo el título *Televisión y enseñanza media en México: el sistema nacional de telesecundaria* (Grupo de estudios sobre el financiamiento de la educación, 1982). De esa fecha a la actualidad la secundaria se ha transformado y tales trabajos hoy sólo sirven como referencia histórica.

De las investigaciones realizadas en la década de los noventa ninguna se ocupa de la telesecundaria y de los trabajos contemporáneos sobre este nivel educativo, sólo dos se refieren a esta modalidad. Se trata de las investigaciones de Santos y Carvajal (2001) sobre la operación de la telesecundaria en zonas rurales marginadas y la de Santos (2001) sobre las oportunidades educativas en telesecundaria y los factores que las condicionan. Sobre estos estudios se regresará en el debate final de este artículo.

Lo que aquí se presenta es un reporte parcial de una investigación sobre los sentidos que los alumnos atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico de la telesecundaria, a partir de lo que está siendo su experiencia directa. La presentación se estructura en cinco apartados: en el primero se describe la metodología empleada; en el segundo se revisan sintéticamente los referentes conceptuales en que se sustenta el estudio; el tercero hace una breve descripción del modelo pedagógico de la telesecundaria y de las dinámicas que se generan en las teleaulas; en el cuarto se analiza el sentido que los alumnos atribuyen a los diferentes elementos de la telesecundaria en su proceso escolar; y el último presenta un debate sobre la valoración de la telesecundaria comparada con las otras modalidades de educación secundaria.

Metodología

La investigación de referencia se realizó en una perspectiva etnográfica en dos telesecundarias semiurbanas del Estado de México. En este estudio se considera a la etnografía más que como un conjunto de técnicas como una perspectiva en la que lo que se hace técnicamente depende del objeto de estudio que se construye y, como señala Rockwell (1987) “las opciones técnicas se articulan desde el sujeto (el investigador) que las maneja”.

Indagar sobre la vida cotidiana de realidades locales implica el proceso de “documentar lo no documentado” (Rockwell, 1987) lo que hace necesario la observación y el registro de lo que los actores sociales hacen y dicen. En esta investigación se utilizó lo que Woods (1993)

denomina observación no participante en la que el investigador sólo actúa como observador de las situaciones de interés para la construcción del objeto de estudio. La misma se complementó con entrevistas colectivas a los estudiantes de los tres grados. Todo el trabajo de observación y entrevista se apoyó en la audiograbación.

En total se realizaron 13 observaciones de clase en cuatro grupos de segundo y tercer grados. Para complementar la información recabada se realizaron 12 entrevistas colectivas con cuatro alumnos cada una, con una duración aproximada de 50 minutos. Del total de 48 alumnos entrevistados la mitad fueron mujeres y la otra mitad hombres.¹ El análisis que se presenta, por las características del objeto de estudio, se sustenta principalmente en el material recopilado mediante las entrevistas.

Referentes conceptuales

Se parte de las ideas de Schutz (1974) sobre la interpretación subjetiva del sentido. Para este autor la comprensión de la acción social implica la identificación del sentido que el actor atribuye a su acción. Entiende el sentido como el proyecto de los efectos que la acción generará antes de realizar la acción misma. Postula que la decisión sobre las alternativas de acción se hace con referencia a la significatividad subjetiva que se sustenta en el acervo de conocimiento a mano que cada actor detenta al proyectar la acción.

En desarrollos posteriores de esta concepción fenomenológica, Berger y Luckmann (1997) postulan que “el sentido (Sinn) se constituye en la conciencia” y señalan que la misma es siempre conciencia de algo y existe sólo en la medida en que dirija su atención a un objeto, hacia una meta. Señalan que en la percepción, la memoria o la imaginación alrededor del núcleo, estos objetos aparecen como temas específicos que se articulan en un campo temático. En esta lógica las experiencias específicas sólo adquieren sentido cuando existe conciencia de que hay una relación entre varias experiencias (Berger y Luckmann, 1997:31).

Ello sugiere que la constitución del sentido de una experiencia refiere a la acumulación en la conciencia de sentidos de experiencias ante-

riores, lo que Luckman, en otro estudio, conceptualiza como 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” (Luckman, 1996).

En lo que consideran su aprendizaje en la telesecundaria, las múltiples experiencias específicas que los alumnos tienen en su conciencia aparecen relacionadas con otras dentro del campo temático de su proceso de escolarización. El concepto de sentido propuesto permite analizar lo que los alumnos expresaron en las entrevistas como los sentidos retrospectivos que atribuyen a sus experiencias con algunos elementos de la telesecundaria y hace posible inferir de qué manera se relacionan en su conciencia las diferentes experiencias no sólo de la telesecundaria sino aquellas que provienen de otros ámbitos como la primaria o su paso por una secundaria de otra modalidad.

Con ello, los juicios de valor que los estudiantes hacen sobre los diferentes elementos del modelo pedagógico tiene como sustento el sistema de relevancia subjetivo de cada uno y, en consecuencia, refiere a los intereses y urgencias de su mundo de vida. Es necesario señalar que este artículo sólo refiere a un ámbito restringido de los sentidos de los estudiantes que, en este caso, es su proceso escolar en la telesecundaria, en la que tales intereses y urgencias se orientarían esencialmente a su aprendizaje y a su sobrevivencia en ese mundo escolar.

El modelo educativo de la telesecundaria y las dinámicas en las teleaulas

En este apartado se presenta una breve descripción del modelo académico de la telesecundaria, en términos de los elementos que lo integran, de la función que se asigna a cada uno en la propuesta oficial y de algunas dinámicas que con ellos se generan al interior de las teleaulas. Según Berlanga (1996):

[...] a lo largo de 25 años el desarrollo y mejoramiento de la propuesta de la telesecundaria es notable: de las primeras con-

ceptualizaciones del modelo que hacía del maestro un simple monitor en el proceso de relación de los alumnos con la televisión, hasta los planteamientos actuales que proponen múltiples relaciones educativas en el proceso de enseñanza aprendizaje, hay distancias enormes.

Hoy a 34 años del inicio de la telesecundaria en México se cuenta con un modelo académico plenamente establecido.

La telesecundaria opera con el currículo nacional para ese nivel; la certificación que se otorga es equivalente a la de las otras modalidades. Las diferencias estriban en el modelo académico, esencialmente, en los elementos mediadores entre los contenidos escolares y los estudiantes. En las otras modalidades los mediadores fundamentales entre los contenidos y los alumnos son los maestros de asignatura y los libros de texto. En la telesecundaria, en cambio, son diferentes y más variados: las clases televisadas, el maestro único de grupo, el libro de conceptos básicos y las guías de aprendizaje. A continuación se describen las funciones asignadas en la propuesta oficial a cada mediador y algunas de las características de los mismos, así como algunas de las dinámicas que se generan en las teleaulas con la puesta en operación de cada uno de los mediadores.

El primer mediador entre los contenidos programáticos y los estudiantes es el programa de televisión. Su función en la propuesta oficial es desarrollar contenidos educativos mediante mensajes dinámicos e interesantes (SEP, 2001). Cada programa desarrolla una lección sobre algún tema del programa oficial de la asignatura en turno y tiene una duración de 15 minutos, que es poco menos de la tercera parte del tiempo total de la sesión que es de 50 minutos. Así quedan 35 minutos para las otras actividades de la sesión. La programación, dado que la transmisión es vía satélite, está rigurosamente definida en cuanto a calendario y horario y es la misma para todo el país. En las observaciones realizadas se pudo constatar que esto, aunado a la secuencia didáctica de la propuesta oficial, implica rutinas que pueden variar de un grupo a otro, dependiendo del estilo del maestro y de la ubicación temporal de la clase televisada en la sesión, pero que dentro de cada teleaula se afirman formas estables de trabajo en cuanto a la distribu-

ción del tiempo. Excepcionalmente no se ven algunos programas y los maestros utilizan el tiempo, por ejemplo, para trabajar los contenidos de otra asignatura que consideran prioritarios.

El programa de televisión puede quedar en diferentes momentos de la clase, dependiendo de la relación entre el horario de la sesión y el de la transmisión. Por ejemplo, matemáticas de primer grado siempre es al principio de la sesión, mientras que en tercero es al final. Con ello se presentan diferentes dinámicas en cuanto al manejo del contenido por parte de los maestros: si el programa de televisión es al principio se apoyan en el mismo para el desarrollo del contenido; en cambio, si se presenta al final tienen que presentar directamente ellos el contenido.

Como en la mayoría de los procesos de enseñanza un mediador central es el docente, según la propuesta en esta modalidad: “el maestro conduce el aprendizaje pero no es la fuente principal de información, esta función corresponde fundamentalmente al programa televisivo y a los apoyos impresos, el papel del maestro es el de motivar, orientar e impulsar la actividad de sus alumnos hacia el logro de propósitos educativos establecidos” (SEP, 1997). Para apoyar su labor cuenta con la guía didáctica que contiene una orientación pedagógica general para la telesecundaria y presenta sugerencias didácticas para la enseñanza de cada asignatura (SEP, 2001).

Es necesario enfatizar que en la telesecundaria hay un solo maestro por grupo, esto contrasta con las otras modalidades en que cada docente es especialista en su asignatura. Esta característica estructural modifica radicalmente las condiciones institucionales de la enseñanza, ya que en este caso el maestro sólo atiende a un grupo y a un número reducido de alumnos, lo que lo asemeja más al profesor de primaria, ello juega un papel central en la configuración de la identidad del profesor (Quiroz, 1987). En el caso de los profesores de secundaria de las otras modalidades el referente de identidad son las asignaturas, en los maestros de primaria y de telesecundaria el referente de identidad son los alumnos.

Lo anterior supone dos dimensiones del rol del maestro. Por una parte, en su papel de mediador de los contenidos, en tanto que no es especialista en ninguna de las asignaturas, su función será la de

coordinador del proceso de aprendizaje apoyado en los otros mediadores y en la guía didáctica. Lo anterior implica que, más que enseñar directamente los contenidos, tendría que diseñar actividades que articulen a los otros mediadores del contenido en un proyecto de aprendizaje para sus alumnos.

Por otra parte, en tanto que tiene un conocimiento personalizado de sus estudiantes puede asumir el rol de orientador de cada uno en su proceso global de escolarización. Un maestro puede identificar las debilidades y fortalezas de cada estudiante, al estilo de los de primaria,² y en consecuencia ofrecer apoyos específicos de acuerdo con lo que valora necesario para cada caso concreto.

El tercer mediador entre los alumnos y los contenidos programáticos es el libro de conceptos básicos. De acuerdo con la propuesta oficial su función es presentar los elementos informativos esenciales para el desarrollo de los contenidos programáticos de cada asignatura. Está organizado como una enciclopedia que se estructura con ocho núcleos temáticos para cada ciclo escolar de cada asignatura (SEP, 2001). En términos generales se puede decir que existe una correspondencia entre los temas de los libros y los contenidos propuestos en los programas oficiales de cada asignatura. Cada libro se divide en cuatro volúmenes por grado. Cuando el volumen de algún grado se concluye, los alumnos tienen que devolverlo para que se utilice en la siguiente generación de estudiantes. En cierta forma puede plantearse que es el equivalente a los libros de texto de las secundarias generales en cuanto al contenido informativo, pero no en cuanto a las actividades de aprendizaje.

En las clases observadas se pudieron constatar diversos usos del libro de conceptos básicos: para lectura pública en el grupo y para la individual, pero lo más frecuente es para encontrar las respuestas requeridas en las guías de aprendizaje.

El cuarto mediador es la guía de aprendizaje. En la propuesta oficial se señala que “es el hilo conductor del aprendizaje y un instrumento organizativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ella se incluyen actividades y ejercicios específicos que los alumnos podrán realizar en forma individual, en equipos o con la participación del grupo” (SEP,

2001). En la guía existe una propuesta para estructurar las actividades de los alumnos de manera estandarizada en cada sesión mediante una secuencia que se intenta sintetizar con cinco logotipos. El primero indica ver el programa de televisión. El segundo plantea la lectura del libro de conceptos básicos. El tercero apunta hacia la realización del análisis y la síntesis de la información del programa de televisión y de la lectura de los conceptos básicos. El cuarto manda a la aplicación de lo aprendido. Finalmente el quinto supone la evaluación.

En las clases observadas casi nunca apareció esta rígida secuencia de actividades, más bien cada maestro definía sus propias estrategias sobre el uso de las guías, pero generalmente se privilegiaba contestar lo planteado en las mismas. En algunas sesiones registradas, por ejemplo, se veía el programa de televisión y después se reforzaba con un interrogatorio sobre el contenido del mismo y la resolución de las guías quedaba de tarea.

Las demandas de las guías son variadas: resolver problemas y algoritmos, contestar cuestionarios, elaborar resúmenes, hacer comentarios, exponer, etcétera. En cada asignatura existen tendencias marcadas que privilegian cierto tipo de demanda. En matemáticas, por ejemplo, la mayor parte de las actividades tienen que ver con resolver problemas y algoritmos, mientras que en historia y geografía apuntan a la contestación de cuestionarios. En las clases observadas los maestros casi siempre privilegiaron las actividades en las que los alumnos tenían que escribir en las guías o en su cuaderno, de tal manera que actividades como comentar o exponer casi no se realizaban.

Las guías son el lugar esencial en el que se objetiva físicamente el trabajo de los alumnos y se convierte en el instrumento para demostrarle al maestro que han trabajado y aprendido la lección. Frecuentemente los docentes revisan las guías resueltas por los alumnos y las toman en cuenta para la asignación de calificaciones; también las utilizan para elaborar sus exámenes, en ocasiones copiando los ejercicios presentados en las mismas.

Se puede afirmar que la guía de aprendizaje articula las dinámicas de enseñanza con los otros mediadores. Es así, en primer lugar, porque

es el instrumento fundamental en el que se apoya el maestro para programar las actividades. En segundo porque es el espacio en que se objetiva físicamente la actividad del alumno y, finalmente, y quizá esto es lo más importante, porque la resolución de la guía articula el proceso de asignación de calificaciones, que para los alumnos es lo prioritario. Fue frecuente en las clases observadas que los alumnos —cuando estaban viendo el programa de televisión— tomaran notas de lo que suponían podía ser información necesaria para resolver sus guías. También fue usual que cuando estaban contestando la guía tuvieran abierto el libro de conceptos básicos para localizar la información requerida. Igualmente cuando se presentaba el interrogatorio del maestro la referencia más frecuente era la guía. Es posible afirmar que la guía de aprendizaje tiene una centralidad en el proceso de enseñanza en la telesecundaria similar a la que tienen los libros de texto en las otras modalidades del nivel (Quiroz, 2000).

Los sentidos que los alumnos atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico de la telesecundaria

En este apartado se analiza el sentido que los estudiantes atribuyen a ciertas características de la telesecundaria en su proceso escolar. La idea de sentido desarrollada en el segundo apartado es el referente conceptual en que se sustenta el análisis. La presentación se estructura en dos secciones: en la primera se presenta el sentido que la complementación de los mediadores tiene para ellos y en la segunda se analiza el significado del maestro único y del grupo escolar.

La complementación de los mediadores

En las entrevistas los alumnos asignan diferentes funciones prioritarias a cada uno de los mediadores de los contenidos escolares. Si bien en algunos casos las funciones atribuidas se empalman, la tendencia es que identifican una o dos prioritarias para cada uno de los mediadores.

A las clases televisadas le atribuyen dos funciones prioritarias. La primera es la presentación del tema, como lo expresan dos alumnas en una entrevista.

Ana: Porque si no vemos el programa de televisión, para empezar, no sabemos cuál es la lección que nos toca y no tenemos una idea general de lo que se va a tratar en la lección (EF1-6).³

Beatriz: La clase televisada ya nos da una idea, más o menos, de cómo se va a realizar la clase (E4-1).

La segunda función asignada a las clases televisadas es en términos de explicación clara y fuente de información, como lo plantean dos alumnas en una entrevista.

Beatriz: Para mí el programa de televisión me ayuda mucho para explicar el tema de hoy y es como una fuente de información para mí (E4-3).

Dorisela: Para mí es muy importante ver una clase televisada, porque digamos que nos lo pasan muy explícito y ya las dudas que tengamos nosotros, con la clase televisada se aclaran, o sea, nos ayuda mucho (E3-2).

Para los alumnos es importante la ubicación de horario de la clase televisada dentro de la sesión. Dependiendo de esto, la valoración de este mediador es contrastante, cuando el programa se presenta al inicio es altamente valorado por los alumnos, en cambio cuando se presenta al final de la sesión, en palabras de una estudiante, “el programa viene al último y en este caso el programa ya no tiene caso”. Al maestro también le atribuyen dos funciones prioritarias. Primero lo identifican como el que explica más. Así lo expresa una alumna.

Dorisela: (en respuesta a una pregunta sobre el maestro) No, sí, la verdad nos ayuda mucho el volver a repetir todas las clases, porque así podemos aprender muy bien lo explicado, mejor de lo que nos dijo la clase (se refiere a la clase televisada) (E2-7).

Sin embargo, la función del maestro a la que atribuyen mayor importancia es en términos de “el que aclara dudas”. Una muestra de lo anterior aparece en los siguientes fragmentos de entrevista.

Bety: La maestra nos da más lo que trata el 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 (E4-3).

Arlett: Porque también es importante el maestro, porque el maestro te explica y te saca de la duda que tienes (E6-12).

Al libro de conceptos básicos le atribuyen la función de fuente de consulta permanente. Una alumna expresa cómo hacerlo en su casa.

Abigail: Sí, pues yo creo que en la casa es de más utilidad, 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 (E1-5).

Otra alumna expresa de manera más enfática esta idea de la fuente permanente de consulta, pero además agrega que es un recurso fundamental para resolver las guías de aprendizaje.

Alicia: Pues cuando hacemos la guía, más que nada, si no entendemos, recurrimos al conceptos básicos, donde viene la información (E2-9).

A la guía de aprendizaje los alumnos le confieren dos funciones. Les sirve para comprobar lo que han aprendido y también como guía para los exámenes.

Entrevistador: Nacho, ¿cómo usas tú la guía?

Nacho: Pues nos sirve para comprobar lo aprendido del día, o lo que comprendimos en todo lo que fue la clase (E1-6).

Jessica: (contestando a una pregunta sobre la guía) Lo que viene ahí tenemos que contestarlo porque ya lo sabemos, es como digamos, es una demostración de lo aprendido (E4-7).

Beatriz: Yo, bueno, como que ahorita en los exámenes me estoy dando cuenta de que algunos ejercicios que vienen en la guía pasan a los exámenes, y de ahí podemos estudiar, de la misma guía podemos estudiar para los exámenes (E4-7).

Lo que señala Beatriz se pudo corroborar en las observaciones, tal es el caso de una actividad del examen del cuarto bimestre de matemáticas que aparece idéntica en la sesión 139 de la guía de aprendizaje.

Si bien los alumnos identifican funciones prioritarias diferentes para cada mediador, lo más importante es su visión sobre la complementación del conjunto de los mediadores; en esta lógica los estudiantes vislumbran múltiples vías, la primera que se pudo identificar en las entrevistas es lo que postulan como complemento de las clases televisadas y el maestro.

Carmen: El televisor nos la pasa ilustrada, normalmente (refiriéndose a la clase televisada), nos pasa ejemplos que podemos tomar en cuenta para realizar nuestros ejercicios. Y lo del maestro es como complementación del televisor, o al revés, el televisor es complementación de lo del maestro, depende como lo esté practicando el maestro (E5-12).

Otro complemento identificado se presenta entre la televisión y el libro de conceptos básicos.

Abigail: 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 conceptos básicos (E1-5).

También valoran los estudiantes la relación entre los conceptos básicos y la guía de aprendizaje.

Carmen: Sí, viene paso por paso como se tiene que hacer. En la guía nomás te pone ejercicios y el conceptos es como toda la información.

Entrevistador: Sí, como toda la información...

Víctor: (interrumpiendo) Bueno, cuando yo no entiendo algunas clases y el tema se me hace difícil, saco mi conceptos y puedo encontrar con mayor facilidad las preguntas que vienen en la guía (Alma mueve la cabeza afirmativamente, en señal de que está de acuerdo con lo que dijo Víctor) (E1-5).

Una estudiante expresa con claridad las ventajas de la complementación de todos los mediadores, cuando en una entrevista señala:

Guadalupe: 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 (E2-18).

En el trabajo de campo fue interesante encontrar algunos alumnos que antes habían tenido la experiencia de una secundaria general o técnica. Estos estudiantes plasmaron con mucha claridad las ventajas de la complementación de la telesecundaria con las otras modalidades. El siguiente fragmento de entrevista ilustra esta visión.

Arlett: No, pues yo siento que aquí en la telesecundaria se aprende mejor. Porque yo estuve en una secundaria normal y se me hizo un poco más difícil.

Entrevistador: ¿Por qué, Arlett, se te hizo difícil?

Arlett: Bueno, pues yo pienso que es más fácil en telesecundaria, porque en la secundaria normal, allá no hay televisión y no tienen la explicación del maestro, luego los libros que casi no dan información como nuestros conceptos (básicos) (E6-12).

Las ventajas que los estudiantes atribuyen a la complementariedad de los mediadores para su aprendizaje y la comparación que hacen con las otras modalidades de secundaria implica, además de una alta valoración de la telesecundaria, un sentido de pertenencia y de identidad con la misma.

El maestro único y el grupo escolar

Los alumnos consideran que es una ventaja tener un solo maestro en la telesecundaria. En una entrevista con un estudiante que antes había asistido a una secundaria técnica esta visión se plasma con claridad.

Víctor: Sí, en la técnica nada más cambian maestros. Hay algunos maestros que, pues que te dan o te explican bien el tema, pero viene otro maestro y nada más te da todo su tema, lo pone en el pizarrón y tú lo apuntas y te pregunta cosas y al final del año no entendiste nada, y aquí en la telesecundaria tienes mayores posibilidades de aprender, de llevarte bien con el maestro (E1-13).

En el fragmento anterior aparece la posibilidad de tener una relación más personalizada con el maestro en la telesecundaria, cuestión que en las otras modalidades se vislumbra casi imposible.

En la comparación que hacen con las otras modalidades de secundaria, aparece la ventaja que atribuyen al maestro único de grupo en telesecundaria con referencia al esfuerzo que se requiere en las otras para adaptarse a muchos docentes. En los siguientes fragmentos de entrevista se expresa este sentido.

Arlett: Pues, en secundaria normal como son once maestros, porque son once materias, entonces, como que no se puede, porque uno explicaba de una forma, luego se pasaba ya a la otra clase y los que entendieron bien y los que no también y se iba el maestro y llegaba el de la otra materia y así, no nos explicaban muy bien (E6-12).

Erika: Bueno, yo supongo que es mejor aquí que en una (secundaria) general, pues entre tantos maestros, yo pienso que se hacen bolas (E7-12).

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 secundaria. En una investigación se señala que en las secundarias generales los estudiantes al atender a los heterogéneos requerimientos, personalidades y estilos de once 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 (Quiroz, 2000). Ello no implica que los estudiantes de telesecundaria realicen un trabajo en profundidad con los contenidos escolares, pero permite afirmar que la disminución del esfuerzo adaptativo establece una mayor posibilidad para esa finalidad.

La normativa para telesecundaria indica que un grupo no debe rebasar de 25 alumnos. En las escuelas estudiadas el promedio de alumnos por grupo fue de 20. Esta característica es valorada positivamente por los estudiantes en dos sentidos: el primero y más importante refiere a que los alumnos tienen más atención del maestro y el fragmento de entrevista ejemplifica esta percepción.

Entrevistador: ¿Cómo ven lo de que sea un grupo pequeño?

Ignacio: Nos beneficia, porque tenemos más atención del profesor.

Entrevistador: ¿Se acerca contigo, te explica?

Víctor: (interrumpe) Sí, es mayor la atención que te da, porque cuando tenemos treinta o cuarenta alumnos, no se puede acercarse a uno, pues ya le llama otro. En cambio, tenemos veinte alumnos, entonces su mayor atención es a uno, por ejemplo, que no le entiendes, entonces va y te explica y ya le entiendes (E1-13).

La otra valoración positiva es complementaria de la anterior y refiere a la posibilidad de convivencia de los alumnos. Abigail lo expresa de la siguiente manera:

Abigail: Pues por lo mismo, que los alumnos pueden tener más atención del maestro y los alumnos se pueden acercarse más al maestro y puede haber más convivencia entre ellos (E1-13).

En síntesis el grupo pequeño de la telesecundaria agregado al maestro único de grupo, en la perspectiva de los estudiantes, permite una relación más personalizada y de mayor confianza con el maestro, además de que posibilita una mayor convivencia entre los alumnos.

La valoración de la telesecundaria a debate

Los juicios de valor expresados por los estudiantes de este estudio estarían esbozando una descripción de esas telesecundarias como espacios en los que los elementos del modelo pedagógico, su complementación y el maestro único de grupo generan argumentos y confianza respecto de sus posibilidades de aprendizaje y de éxito en este nivel escolar.

Estos juicios de valor son totalmente diferentes a los planteados en las investigaciones de Santos y Carvajal (2001) y Santos (2001), ciertamente estos trabajos refieren a telesecundarias de zonas rurales marginadas, mientras que nuestro estudio se realizó en dos telesecundarias semiurbanas en que se aplican todos los elementos del

modelo pedagógico. Se trata, además, de dos escuelas en que se cumple, casi en su totalidad, la normatividad en cuanto a calendario escolar, horarios y presencia regular de los maestros y los alumnos, es decir, son planteles con un funcionamiento pedagógico regular.

Se puede afirmar que la aplicación de los elementos del modelo y el funcionamiento pedagógico regular de estas escuelas son los sustentos de las perspectivas de los estudiantes sobre su escuela, la que es altamente valorada y genera en los estudiantes expectativas de que en ella es posible aprender mejor que en las secundarias de las otras modalidades. Ellos creen que la escuela está poniendo a su disposición los elementos para que aprendan, lo que genera la confianza de que es posible hacerlo. El hecho de que los alumnos tengan estas expectativas respecto de su aprendizaje implica una condición favorable para que se genere el mismo, aunque no es suficiente para afirmar que tal objetivo se está logrando.

En el estudio de Santos sobre las oportunidades educativas y factores que las condicionan, en telesecundarias de zonas rurales marginadas, se demuestra que existe una asociación entre el aprovechamiento escolar⁴ y los niveles de aplicación de algunos de los elementos del modelo de la telesecundaria. Se señala, por ejemplo, cómo el grado de disponibilidad de las clases televisadas condiciona los logros de los estudiantes en las habilidades básicas de comprensión lectora y cómo formas de organización de la escuela —que no están previstas en el modelo de telesecundaria, como el aula multigrado— afectan el rendimiento de los estudiantes (Santos, 2001:41).

Seguramente en estas escuelas —con un funcionamiento precario del modelo pedagógico— los estudiantes no tendrían las perspectivas de los jóvenes de nuestro estudio sobre la función de cada uno de los mediadores, sobre la complementación de los mismos o sobre la ventaja del maestro único de grupo. Seguramente las expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje serían inferiores a las de los alumnos de nuestra investigación.

Aunque no se cuenta con los datos del aprovechamiento escolar de las telesecundarias de nuestro estudio, se puede suponer que sus puntajes

serían superiores a los de las escuelas de la investigación de Santos, dada la asociación que hay entre aplicación de los elementos del modelo y el aprovechamiento escolar. También permite suponer que existe una asociación entre las expectativas de posibilidad de aprendizaje de los alumnos y el aprovechamiento escolar.

La argumentación que se ha desarrollado hasta aquí lleva al debate sobre la eficacia de la telesecundaria comparada con las otras modalidades. Para tal fin la referencia obligada es el estudio de Santos. Del mismo, se toma como ejemplo la comparación entre modalidades en comprensión lectora de tercer grado. Los datos indican que los puntajes promedios son 51.98 para secundarias generales, 51.2 para las técnicas y 48.81 para telesecundarias. También se toma la comparación de razonamiento matemático de tercer grado. Los datos indican que los puntajes promedio en esta habilidad son de 52.31 para secundarias generales, 51.99 para las técnicas y 51.48 para telesecundarias. La autora de este texto, basada en estos datos, establece que los estudiantes de telesecundaria —en estas habilidades— obtienen puntajes significativamente inferiores que los de secundarias generales (Santos, 2001:23-24).

Si se considera, como se señala en el estudio, que la escala de la prueba tiene como límite máximo 80 puntos, se puede hacer un cuestionamiento a la idea de los puntajes significativamente inferiores de los estudiantes de telesecundaria. En el caso de comprensión lectora la diferencia entre las generales y las telesecundarias es de apenas 3.17 puntos lo que, comparado con los 80 máximos, sólo representa una diferencia de 3.96%. En el caso de razonamiento matemático la diferencia es de 0.83 puntos lo que representa apenas el 1% de diferencia respecto de los 80 puntos.

Estas diferencias entre las secundarias generales y las telesecundarias parecen, a la luz de esta lógica diferente, poco significativas. En el estudio de Santos (2001) se indica que muchas telesecundarias que no aplican consistentemente los elementos del modelo pedagógico son las que obtienen los puntajes más bajos y éstos contribuyen a disminuir el promedio global de las telesecundarias. Lo anterior hace suponer que si todas las telesecundarias aplicaran consistentemente todos los

elementos del modelo pedagógico respectivo, el promedio global de las telesecundarias se elevaría y posiblemente sería equivalente al de las generales.

Aunque no se cuenta con los datos de los puntajes de las telesecundarias de nuestro estudio puede suponerse que los mismos deben ser ampliamente superiores a los del promedio nacional de esta modalidad, dado que se trata de escuelas que aplican los elementos del modelo pedagógico y tienen un funcionamiento regular.

La argumentación anterior lleva a la conclusión de que, si bien el modelo pedagógico de la telesecundaria todavía puede ser mejorado, cuando funciona consistentemente posibilita un aprovechamiento escolar equivalente al de las otras modalidades y en los alumnos genera confianza en su aprendizaje y un sentido de identidad con su escuela.

La valoración positiva de los alumnos de telesecundaria refiere a los elementos distintivos de esta modalidad respecto de las otras. En algunas investigaciones sobre secundarias generales se ha señalado lo que significa para los alumnos tener que enfrentar once maestros en cada ciclo escolar. Si bien este fenómeno tiene su origen en la fragmentación curricular en igual número de asignaturas, que opera para todas las modalidades, para los alumnos de las secundarias generales y técnicas el problema se vuelve más complejo al tener que adaptarse, además, a once estilos de enseñanza, evaluación e interacción diferentes (Quiroz, 2000). En la telesecundaria este esfuerzo de adaptación a la fragmentación curricular es menor, dada la característica del maestro único de grupo.

En algunos estudios también se ha señalado lo que significa la centralidad de los libros de texto en las secundarias generales. Funciona para la selección y secuencia de los contenidos, para la organización de las actividades de enseñanza y de evaluación y es la fuente esencial de constitución de los saberes de los maestros. Con ello, lo que los alumnos hacen con los contenidos escolares queda totalmente subordinado a lo que los maestros demandan hacer con el libro (Quiroz, 2000). En el caso de la telesecundaria, si bien la guía de aprendizaje juega un papel similar, la complementación de los mediadores, valo-

rada positivamente por los estudiantes, diluye tal centralidad y permite experiencias de aprendizaje más diversificadas.

Dada la conclusión anterior valdría la pena plantearse si en las otras modalidades de secundaria no sería conveniente introducir mecanismos parecidos a aquellos que los alumnos de la telesecundaria atribuyen un valor positivo. Se puede pensar, por ejemplo, en una figura que tenga el papel de maestro único, como podría ser el asesor de grupo, con tiempo curricular dedicado a esa labor. Un mecanismo como éste implicaría, además, una ruptura menos abrupta con el maestro único de la escuela primaria. Se puede pensar también en el apoyo más frecuente de la televisión como recurso didáctico. En fin, múltiples elementos de la telesecundaria podrían ser rescatables para aplicarlos, con las adaptaciones pertinentes, a las otras modalidades de secundaria.

Notas

- ¹ El trabajo de campo fue realizado conjuntamente por el autor y un estudiante de maestría del ISCEEM como parte de su investigación para tesis.
- ² Esta idea se rescata de Luna (1993), cuando señala que los maestros de primaria llevan una especie de expediente mental de cada uno de sus alumnos y sus acciones con cada uno tienen como referencia ese expediente.
- ³ Esta clave y las subsecuentes son las asignadas en el archivo de investigación a la entrevista de la que se sacó el fragmento.
- ⁴ En este estudio el aprovechamiento escolar refiere a los puntajes obtenidos por los alumnos en pruebas de comprensión lectora y razonamiento matemático.

Referencias bibliográficas

Berger, P. y Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*, Barcelona: Paidós.

Berlanga, B. (1996). “La telesecundaria: algunas consideraciones para su discusión”, en *La educación secundaria. Cambios y perspectivas*, México: IEEPO.

Canedo, C. (1998). *Los saberes y concepciones de los maestros de educación secundaria*, tesis de maestría, México: DIE-CINVESTAV.

Díaz, M. (1996). *Las estrategias de enseñanza en la escuela secundaria*, tesis de maestría, México: DIE-CINVESTAV.

Grupo de Estudios sobre Financiamiento de la Educación (1982). *Televisión y enseñanza media en México: el sistema nacional de telesecundaria*, México: Secretaría de Educación Pública.

Hernández, G. (1995). *Concepciones y prácticas pedagógicas sobre lectura y escritura en la escuela secundaria*, México: ISCEEM-CONACYT.

Luckman, T. (1996). *Teoría de la acción social*, Barcelona: Paidós.

Luna, M. (1993). *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*, tesis de maestría, México: DIE-CINVESTAV.

Nieva, N. (1999). *Las estrategias de sobrevivencia de los estudiantes de secundaria*, tesis de maestría, México: ISCEEM.

Quiroz, R. (1987). *El maestro y el saber especializado*, serie Documentos del DIE, México: DIE-CINVESTAV.

Quiroz, R. (1991). “Obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos en la escuela secundaria”, en *Revista Infancia y Aprendizaje*, núm. 55, Madrid.

Quiroz, R. (1994). “Secundaria obligatoria, reprobación y realidad escolar”, en *Revista Cero en Conducta*, núm. 36-37, México: Educación y Cambio, A C.

Quiroz, R. (1996). “Del plan de estudios a las aulas”, en *La educación secundaria. Cambios y perspectivas*, México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Quiroz, R. (1998). “La reforma de 1993 de la educación secundaria en México: nuevo currículum y prácticas de enseñanza”, en *Revista Investigación en la Escuela*, núm. 36. Sevilla: Diada editora.

Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico

Quiroz, R. (2000). *Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria*, tesis doctoral, México: DIE-CINVESTAV.

Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, serie Documentos del DIE, México: DIE-CINVESTAV.

Rodríguez, F. (1999). *Las perspectivas de los estudiantes de secundaria*, tesis de maestría, México: ISCEEM.

Sandoval, E. (1998). *Escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, tesis doctoral, México: Facultad de Filosofía y Letras/UNAM.

Santos, A. (1999). *La educación secundaria: perspectivas de su demanda*, tesis doctoral, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Santos, A. (2001). “Oportunidades educativas en telesecundaria y factores que las condicionan”, en *Revista Latinoamericana de Investigación Educativa*, núm. 3, México: CEE, pp. 11-52.

Santos, A. y Carvajal, E. (2001). “Operación de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas de México”, en *Revista Latinoamericana de Investigación Educativa*, núm. 2, México: CEE, pp. 69-96.

Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*, Buenos Aires: Amorrortu.

Secretaría de Educación Pública (1997). *Conceptos básicos. Capacitación para maestros de nuevo ingreso a la modalidad de telesecundaria*, México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (1998). *Informe de labores 1997-1998*, México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2001). *Asignaturas académicas. Conceptos básicos 1*, volumen I, México: SEP.

Woods, P. (1993). *La escuela por dentro*, Barcelona: Paidós.

Recepción del artículo: 30 de agosto de 2002

Aceptado: 25 de noviembre de 2002