

EL MODELO FORTALECIDO DE TELESECUNDARIA: VOCES DE LOS MAESTROS A PARTIR DE LA APLICACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

EMILIO RICAÑO REYES

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE
MÉXICO

TEMÁTICA GENERAL: PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS ESCOLARES **RESUMEN**

El objeto de estudio de la investigación que se presenta, es el Modelo Fortalecido de Telesecundaria, construcción realizada a partir de la apropiación y aplicación que hace el docente de grupo al enfrentarse a los nuevos enfoques curriculares basados en competencias, que trajo la Reforma Educativa de 2006. Al enfrentarse a una metodología diferente provocó retos y desafíos en el desarrollo de la práctica docente, principalmente en aquellos maestros con experiencia en la modalidad educativa, ya que estaban identificados con el Modelo Educativo de 1993, orientado por una metodología sistemática. La pregunta de investigación y el objetivo general del estudio se orientaron hacia los retos vividos por los maestros a partir de la implementación de la Reforma Educativa basada en competencias. La metodología fue de corte cualitativa - interpretativa apoyada por el interaccionismo simbólico, lo que permitió interpretar los significados que los docentes han construido a partir de la interacción cotidiana con respecto al MF, de manera específica a su concreción en la práctica docente. Entre los resultados de la investigación se encontró que los maestros no tuvieron capacitación ni asesoría para implementar el MF como parte de la Reforma Educativa 2006, por ello, se les complicó entender aspectos de la metodología, como: la planeación didáctica, desarrollo de competencias, evaluación de aprendizajes, los nuevos roles del alumno y del padre de familia. Situación que en la actualidad sigue siendo problema para el maestro de TSE.

Palabras clave: Reforma Educativa, Competencias, Modelo Fortalecido, Escuela Telesecundaria

INTRODUCCIÓN

El Modelo Fortalecido (MF) llegó con la Reforma Educativa de 2006 en Educación Secundaria a finales del período presidencial del Lic. Vicente Fox Quezada (2000-2006), fue entonces cuando el docente de Telesecundaria (TSE) se enfrentó a una Reforma Educativa centrada en el desarrollo de competencias, la cual implicó cambios trascendentales en su práctica docente. La nueva lógica de trabajo implícita en el MF propuso "...diversificar y flexibilizar el proceso educativo con la integración de diferentes recursos educativos...incluyendo materiales impresos, programas televisivos y el uso de las TIC" (SEP, 2011, p. 21). De tal manera que el centro de los enfoques curriculares se basó en el desarrollo de competencias, las cuales forman parte "de las enseñanzas mínimas de la educación obligatoria, junto con los propósitos de cada asignatura, los contenidos y los criterios de evaluación....no sustituyen a los elementos que actualmente se incluyen en los contenidos curriculares sino que los complementan" (SEP, 2009, p. 21 y 22).

La experiencia profesional del docente de TSE fue la herramienta principal con la cual se apoyó para implementar la metodología del MF. Señala López y Tinajero (2009) que "un componente importante de las experiencias personales de los maestros son el cúmulo de creencias, actitudes, significados y supuestos con los que se adhieren y que son considerados como -verdades" (P. 1196). Los docentes, como sujetos y actores educativos han construido significados de lo que para ellos representa el Modelo Educativo de TSE, su conceptualización y la forma particular de llevarlo a la práctica, de tal manera que la metodología que plantea la Reforma Educativa, al ser recuperada por el docente, éste le impregna su estilo personal al llevarla a la práctica, teniendo siempre como referencia, los conocimientos y la experiencia previa que como maestro de TSE ha construido, tomando en cuenta que "los conocimientos y las creencias de los maestros son determinantes en su práctica docente y funcionan como filtros a través de los cuales aprehenden nuevas prácticas de enseñanza" (Borko y Putnam en López y Tinajero, 2009, p. 1196).

Es importante señalar que el Modelo Educativo de 1993, estuvo vigente por quince años y fue antecedente del MF en la Reforma Educativa de 2006, dicho Modelo se caracterizó porque su metodología marcaba las etapas a desarrollar en clase a partir del uso de los mediadores: la guía de aprendizaje, el programa de televisión, el libro de conceptos básicos y la guía didáctica, cada recurso tenía una estructura clara y sencilla, comprensible para el estudiante y para el maestro. Señala la SEP (2005), previo a la implementación de la Reforma Educativa de 2006, que el Modelo que salía de vigencia, había tenido sus bondades, ser innovador en su momento por el uso de medios que propuso, promovió el trabajo independiente, estuvo orientado a la Comunidad y permitió una relación personalizada y de confianza, entre alumno y maestro, pero que en la actualidad ya presentaba

debilidades, como: problemas de pertinencia y sincronización entre los materiales, rigidez en los horarios de transmisión que afectaba el ritmo de la enseñanza, en ocasiones se observaba la tendencia a repetir información contenida en materiales, y se observaba la ausencia de otros materiales para enriquecer el aprendizaje.

¿Qué pasó con la llegada del Modelo Fortalecido a TSE? ¿Qué retos le representó al maestro un modelo educativo basado en competencias? En el MF ya no existe un formato establecido para el desarrollo de las clases, es decir, las etapas, momentos y actividades de aprendizaje del proceso pedagógico las decide y las organiza el maestro de grupo, existe ahora variación en materiales y medios educativos, impresos, audiovisuales e informáticos con la intención de flexibilizar y diversificar la enseñanza, por tal razón se puede decir, que el MF ofrece más opciones de intervención al maestro en la decisión de planear, desarrollar y evaluar su trabajo pedagógico. Es así que la pregunta de investigación quedó estructurada de la siguiente manera: *¿Cuáles son los retos a los que se enfrentaron los docentes experimentados frente a grupo en su práctica docente a partir de los enfoques curriculares basados en competencias del Modelo Fortalecido que propone la Reforma Educativa de 2006 y 2011?*

Al hablar de docentes experimentados en TSE nos referimos a los maestros que tuvieron la oportunidad de trabajar, tanto el Modelo Educativo de 1993, como el Modelo Fortalecido. Señala Gimeno (2006) que cada nueva reforma a los planes de estudio trastoca los saberes de los docentes y a sus esquemas culturales, generando incertidumbre, duda, resistencia, indiferencia o filiación. Para dar respuesta a la interrogante se planteó el objetivo general: Identificar y analizar los retos a que se enfrentaron los docentes experimentados en su práctica docente a partir de los enfoques curriculares basados en competencias del MF que propone la Reforma Educativa de 2006 y 2011. El supuesto hipotético señaló que el MF presentaba un cambio metodológico en la forma de planear, desarrollar y evaluar la práctica docente, situación que provocó tensiones, frustraciones y retos a los maestros, ya que al enfrentarse a los nuevos materiales: impresos, audiovisuales e informáticos, implicó una práctica docente diferente a la que se trabajaba con el modelo educativo de 1993.

El campo de conocimiento de la Escuela TSE se ha enriquecido en los últimos años, algunas de las temáticas abordadas han sido las siguientes: las mediaciones didácticas en el modelo pedagógico de Telesecundaria (Rebollar, 2007), los usos de los recursos pedagógicos y los propósitos de la enseñanza en la Telesecundaria por Fuentes (2009), currículum: una mirada a partir de la vida cotidiana del docente de Telesecundaria por Ricaño (2009), la identidad del docente de TSE abordada por Meléndez y Paredes (2004), la formación ética del docente de TSE por León (2008), valoración social de la TSE por Patiño (2006) y un acercamiento hermenéutico al Modelo Educativo de Telesecundaria

en la práctica docente del Profesor y la práctica escolar del Alumno por Muñis (2010), investigaciones que han abordado problemáticas para entender más la modalidad educativa, no obstante, la investigación que se presenta recupera la vivencialidad en la cotidianidad del docente al aplicar el MF, temática diferente a lo que se ha investigado de la modalidad educativa.

DESARROLLO

La Reforma Educativa precisó que la educación básica debe contribuir al desarrollo de competencias “para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. Esto exige considerar el papel de la adquisición de los saberes socialmente construidos, la movilización de saberes culturales y la capacidad de aprender” (SEP, 2006, p. 10). Los maestros viven distintas inestabilidades cada vez que les corresponde aplicar una nueva reforma educativa, ya que se enfrentan al reto de conocerla, interpretarla y aplicarla. Las competencias que contribuyen al perfil de egreso de la Escuela Secundaria se integran en cinco aspectos: a) competencias para el aprendizaje permanente, b) competencias para el manejo de información, c) competencias para el manejo de situaciones, d) competencias para la convivencia y e) competencias para la vida en sociedad. El MF de la TSE, es comprensible a partir de su historicidad, es decir de los cambios que ha presentado a través de las distintas reformas educativas, los cuales le han dado identidad propia al modelo educativo actual. El MF se caracteriza por ser “integral, flexible, incluyente y participativo...pretende formar un ser creador, crítico y reflexivo, gestor de la acción política, económica, científica y tecnológica, con pleno respeto a los valores...” (SEP, 2011, p. 10). Los componentes se integran en cinco rublos: a) formación docente, b) materiales y medios, c) infraestructura y equipamiento, d) gestión, operación y seguimiento, e) evaluación y mejora.

La metodología del MF se concreta en la práctica docente, entendida ésta como la mezcla de personas e instituciones, “social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos que,...delimitan la función del maestro” (Fierro, Fortoul y Rosas, 2012, p. 21). La práctica docente mirada desde esta perspectiva se mueve en seis dimensiones: la personal, la interpersonal, social, didáctica, valoral y pedagógica, que al ser articuladas cobra sentido el trabajo cotidiano en los salones de clase. Por tal motivo el análisis de la práctica docente no se puede realizar al margen, de los mundos particulares y de los contextos sociales de los cuales forma parte el maestro de TSE. El docente es “el sujeto de carne y hueso, que actúa tanto racional como irracionalmente, que es trabajador, padre, esposo o hermano” (Piña, 2002, p. 67). De tal manera que el docente, es un “sujeto entero” lo cual no se puede perder de vista al momento de interpretar la orientación que le da a su práctica docente a partir de la metodología que le ofrece el MF.

La investigación es cualitativa apoyada en lo metodológico por el interaccionismo simbólico, donde el interés central está en "... los significados atribuidos por los sujetos a sus acciones en una realidad socialmente construida..." (Moreira, 2002, p. 3). Además "...porque toma como presupuesto que la experiencia humana es mediada por la interpretación, la cual no se da de forma autónoma sino que en la medida que el individuo interactúa con otro, es por medio de interacciones sociales es como van siendo construidas las interpretaciones, los significados, la visión de realidad del sujeto" (André, 1998 en Moreira, 2002, p. 5). Una de las tesis que plantea Blumer (1982) es que las personas actúan en relación a las cosas a partir del significado que las cosas tienen para ellos. De tal manera que "el significado determina el modo en que una persona ve el objeto, la manera en que está dispuesta a actuar con respecto al mismo y la forma en la cual se dispone a hablar de él" (p. 8).

El trabajo de campo se realizó en dos Escuela Telesecundarias del Municipio de Apaxco, Estado de México, se realizaron 14 entrevistas a profundidad a 14 informantes clave seleccionados a partir de una muestra basada en criterios. Los resultados de la investigación se presentaron a partir de las siguientes categorías sociales:

a) Me perdí en el camino... volví a iniciar

El conocimiento y la experiencia de haber trabajado con el Modelo Educativo de 1993 le permitió al docente, orientar la metodología del MF en el salón de clase "...el profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y también otros que son resultado de experiencias continuadas y difusas sobre los más variados aspectos que podamos distinguir en un currículum: contenidos, destrezas, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación, etc." (Gimeno, 1996, p. 212). Sin embargo, en varios casos, los docentes manifestaron que con la llegada del MF se sintieron como la primera vez cuando llegaron a trabajar a TSE, enfrentarse a lo desconocido, a situaciones difíciles y complejas. Para socializar una reforma educativa implica "generar un amplio programa de capacitación, lo cual obliga a la habilitación de un considerable número de personas, que no siempre logran ni compenetrarse de los fundamentos de la misma ni transmitir adecuadamente tales principios a los docentes en servicio." (Díaz e Inclán, 2001, p. 16).

b) ¿Cómo desarrollar competencias?...aprender sobre la marcha

El concepto de "competencias" pasó de ser visto como una "competencia de carreras" a las "habilidades para resolver problemas", usándola como sinónimo de: conocimientos, saberes, capacidades, habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes, herramientas, entre otros. Actualmente el docente tiene una visión más amplia de lo que entiende por "competencias", menciona que "las competencias no son generales ni están establecidas" quiere decir que no son únicas e inamovibles; otro aspecto que agregan es "las competencias no deben estandarizarse", es decir, las competencias

no pueden lograrse al mismo nivel de desarrollo en todos los estudiantes ya que todos son diferentes, más aún cuando presenta discapacidad de cualquier tipo. También refieren que “las competencias son integrales”, quiere decir, que para lograr el desarrollo de competencias es necesario el trabajo conjunto de todas las asignaturas. Otro aspecto que mencionaron es que “las competencias se desarrollan de manera gradual durante la Educación Básica”, es decir, las competencias son las mismas para la educación básica, pero se desarrollan de manera gradual dependiendo el grado y nivel educativo. Por último el docente dejó en claro que “las competencias” son “ajustadas a una política educativa, pero no a una realidad social”. Es decir, los enfoques curriculares basados en competencias responden a intereses de política internacional de la OCDE (Organización para la Cooperación y el desarrollo económico) y no a la realidad educativa que vive el Sistema Educativo Mexicano.

c) La planeación didáctica basada en competencias

A partir de la implementación del MF se le pidió al docente en la planeación didáctica incorporar la nueva terminología, recuperar los materiales impresos, audiovisuales, informáticos e interactivos, dosificar la secuencia didáctica en función del tiempo, etc., situación que le resultó compleja, principalmente por el tiempo que le implicó la elaboración. Sin embargo, reconoce que la planeación didáctica es flexible, abierta y puede ajustar a las necesidades de cada uno de los grupos. La planeación didáctica, de acuerdo con el enfoque por competencias para la vida, se sustenta en tres pilares: “Dominio disciplinar de los planes y programas...gestión de ambientes de aprendizaje áulico (didáctica, recursos, ambientes del aula, inclusión y gestión del aprendizaje) y transversalidad (diversas disciplinas coinciden en una visión cívica y ética)” (SEP, 2010, p. 12).

d) La evaluación: sumativa y formativa

En el Modelo Fortalecido, tanto la parte cuantitativa como la parte cualitativa de la evaluación de los aprendizajes tienen el mismo nivel de importancia para la mayoría de los docentes, al menos para asignar la calificación, de tal manera que al examen de conocimientos le asignan el 50%, y a la escala estimativa el otro 50%. La parte cualitativa de la evaluación integra; el trabajo académico en el salón de clase, la participación en proyectos escolares, la participación en exposiciones de clase, tareas, la elaboración de investigaciones y ensayos, etc., trabajos que en algunos casos son valorados a través de una rúbrica y que pasan a formar parte del portafolio de evidencias. No obstante, hay resistencia en algunos docentes en asignar el mismo porcentaje, tanto a la parte cuantitativa como a la parte cualitativa, por considerar que es más importante el dominio de conocimientos, pues éstos son útiles en la vida cotidiana y para el ingreso al siguiente nivel educativo, y en cuanto a la parte cualitativa de la evaluación señalan que es una forma de ayudar al estudiante para acreditar la asignatura y el grado académico.

e) El alumno de Telesecundaria: en situación vulnerable

Expresa el docente que en los últimos años los estudiantes llegan a la escuela con una forma de pensamiento diferente, con ideas más abiertas, más liberales, ya no son los jóvenes obedientes y responsables que eran antes, ahora presentan un vocabulario altisonante, son hirientes, se hacen bullying, hay una pérdida de valores, rehúyen al trabajo de la Escuela, ya no quieren estudiar, ahora es más complicado lograr que se comprometan con sus estudios, su inquietud es concluir la Educación Secundaria y ponerse a trabajar para ganar dinero, pues lo mueven más las cuestiones materiales que el estudio. El estudiante pasa mucho tiempo solo en casa, ya que sus padres salen a trabajar y regresan tarde, situación que los aleja de sus hijos, desconocen muchos de sus deseos, de sus inquietudes y necesidades; ante esta situación, muchas veces provoca que el estudiante de secundaria se encuentre en situación vulnerable, en situación de riesgo de caer en; alcoholismo, vandalismo, drogadicción y pérdida de valores.

f) Los padres de familia: absorbidos por el trabajo

Los padres de familia, en algunos casos participan en las actividades de la TSE, en otros casos no lo hacen, hay desinterés y apatía, los padres no asisten a los llamados que hace el maestro de grupo, como tampoco a los que hace la Dirección de la Escuela, se puede decir que, los padres de familia se están alejando de la Escuela, algunas veces, por las ocupaciones laborales que tienen y en otras ocasiones, porque no hay interés por los proyectos educativos de la escuela. Para el maestro le sigue representando un reto, el poder integrar a los padres de familia a las actividades académicas de la Escuela, el factor limitante más importante, es el aspecto económico, ya que tanto el padre como la madre se han visto en la necesidad de trabajar para resolver las necesidades básicas, como es la alimentación de la familia.

Lo expuesto anteriormente, permitió entender los retos vividos por los docentes al implementar el MF, donde los significados contruidos socialmente por cada uno de ellos, influyeron en la manera en que actualmente llevan a la práctica la metodología que implica, así como lo que piensan y dicen con relación a dicho modelo: “El significado determina el modo en que una persona ve el objeto, la manera en que está dispuesta a actuar con respecto al mismo y la forma en la cual se dispone a hablar de él” (Blumer, 1982, p. 8).

CONCLUSIONES

El Modelo Fortalecido es abierto, no es cerrado, ofrece libertad para planear, desarrollar y evaluar las actividades de aprendizaje como lo considere pertinente el maestro, también le ofrece diversos apoyos impresos, audiovisuales, informativos e interactivos, para promover la participación del alumno y del padre de familia en un ambiente activo, interactivo y creativo.

- Los docentes expresaron que no tuvieron la capacitación, ni la asesoría suficiente que les permitiera llevar a la práctica el MF, por ello, consideran que tienen vacíos y que a la fecha no saben si están aplicando correctamente la metodología, por ello solicitan el apoyo de especialistas que les oriente en el manejo y reconocen que a través de la actualización docente se puede resolver el problema.
- Al maestro le representa un reto incorporar “las competencias” en su práctica docente; en su planeación didáctica, en las actividades de aprendizaje, en la evaluación, pero ante todo, lograr que los alumnos desarrollen las competencias en su vida cotidiana. Debido a que el docente desconoce formas concretas de aplicarlas en el salón de clase, a veces porque no saben ¿cómo hacerlo? y en otras ocasiones por falta de convencimiento de la propuesta educativa.
- La “planeación didáctica”, fue otro reto al que se enfrentó el maestro, principalmente por los nuevos elementos a incorporar: audiovisuales, informativos e interactivos, con el propósito de favorecer el aprendizaje del estudiante. El proceso de planificación implicó diversificar y dosificar las actividades de aprendizaje en función del tiempo que duran las secuencias didácticas lo que llevó al docente a destinar varias horas de trabajo en dicha actividad. Sin embargo reconoció que la planeación didáctica es flexible y abierta, además ajustada a las necesidades de cada uno de los grupos.
- Para la “evaluación de los aprendizajes” de los estudiantes se consideró tanto la parte cuantitativa como la parte cualitativa, y se le dio el mismo nivel de importancia, el 50% a los aspectos cuantitativos, y el otro 50% a los aspectos cualitativos. En el Modelo Educativo de 1993 se le daba mayor porcentaje al dominio de los conocimientos a través del examen escrito, razón por la cual el docente se resistió en un primer momento a manejar dichos porcentajes, pues manifiesta que considerar una “escala estimativa” que integra aspectos de cumplimiento, es favorecer al estudiante, es ayudarlo a acreditar el grado escolar sin tomar en cuenta el dominio de los conocimientos, los cuales son fundamentales, entre otras cosas, para el ingreso a la Educación Media Superior.
- El estudiante de TSE ha cambiado en su forma de pensar, en sus intereses y necesidades, la realidad social lo ha hecho consumista e interesado en las cuestiones materiales. Los docentes señalan que hay jóvenes que muestran poco interés por la escuela, que son

irresponsables, no cumplen con tareas escolares, son irrespetuosos y groseros hasta con los maestros. En algunos casos, por no contar con la orientación de los padres de familia se ausentan y desertan de la escuela, y en otros casos, su interés es concluir la TSE para incorporarse al trabajo productivo.

- La relación del padre de familia con la escuela en la actualidad es diferente, anteriormente había mayor participación en cuestiones académicas y en apoyo en la corrección de la conducta de los hijos, ahora los docentes expresan que les resulta difícil lograr que los padres de familia asistan a las reuniones de trabajo a las que convoca, la causa se debe a que en algunos casos trabajan ambos padres, y en otros casos, simplemente no hay interés por los proyectos escolares.

En los últimos años se ha volteado la mirada a la Escuela TSE, de investigadores y de los diferentes niveles de Gobierno, por múltiples razones, entre ellas, por los bajos niveles de aprovechamiento obtenidos por parte de los alumnos, con respecto a las otras modalidades de secundaria en las pruebas nacionales e internacionales. El investigar las distintas problemáticas que se vive en TSE ayuda a comprender el por qué la modalidad educativa presenta ciertas particularidades. Cambiar un modelo educativo por otro no es suficiente con plasmarlo en un documento, también se requiere recuperar las voces de los docentes como los principales ejecutores de las reformas educativas, además de otros actores, así también tomar en cuenta las condiciones de equipamiento y de infraestructura con que cuentan las escuelas Telesecundarias.

REFERENCIAS

- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Hora S.A.
- Díaz Barriga, Á. e Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 16. Recuperado de <http://rieoei.org/rie25a01.htm>.
- Fierro, C., Fortoul, F., y Rosas, L. (2012). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Fuentes Cardona, M. G. C. (2009). *Los usos de los recursos pedagógicos y los propósitos de la enseñanza en las Telesecundaria*. (Tesis de Maestría). Centro de investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México.
- Gimeno, S. (1996). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. (6ta ed.). España: Morata.
- Gimeno, S. (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- León Alcántara, O. (2008). *La formación ética en el docente de Telesecundaria. Un caso de la Escuela Telesecundaria 0003 Héroes de la Independencia*. (Tesis de Maestría). ISCEEM, Toluca, Estado de México.
- López Bonilla, G. y Tinajero Villavicencio, G. (2009). Los docentes ante la Reforma del Bachillerato. *RMIE*, 43, 1191-1218. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14011808009>.
- Meléndez Pluma, F. y Paredes Paredes, A. (2004). *El proceso de construcción de la figura profesional del maestro tlaxcalteca de la Escuela Telesecundaria a partir de las trayectorias socioprofesionales*. (Tesis de Maestría). UPN, Ciudad de México.
- Moreria, M. A. (2002). *Investigación en Educación en ciencias. Métodos Cualitativos*. Recuperado de <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/metodoscualitativos.pdf>.
- Muñis Loera, J. (2010). *Un acercamiento hermenéutico al Modelo Educativo de Telesecundaria en la práctica docente del Profesor y la práctica escolar del Alumno*. (Tesis Doctoral). INACE, Estado de México.
- Patiño Ochoa, M. L. (2006). *Valoración social de la telesecundaria: ¿Entre la legitimidad y la transformación de un modelo educativo? (un estudio de caso)*. (Tesis de Maestría). ISCEEM, Toluca, Estado de México.

- Rebollar Albarrán, A. M. (2007). *Las mediaciones didácticas en el modelo pedagógico de Telesecundaria*. (Tesis Doctoral). ISCEEM, Toluca, Estado de México.
- Ricaño Reyes, E. (2009). *Currículum: una mirada a partir de la vida cotidiana del docente de Telesecundaria*. (Tesis Doctoral). ISCEEM, Toluca, Estado de México.
- Piña Osorio, J. M. (2002). *La interpretación de la vida escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés.
- SEP (2005). *Renovación del Modelo Pedagógico de la Telesecundaria*. México: SEP.
- SEP (2006). *Plan de Estudios 2006. Educación Básica. Secundaria*. México: SEP.
- SEP (2009). *Curso Básico de Formación continua para maestros en servicio. El enfoque por competencias en la Educación Básica 2009*. México: SEP.
- SEP (2010). *Curso Básico de Formación Continua para Maestro en Servicio. Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010*. México: SEP.
- SEP (2011). *Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. Documento base*. Recuperado de http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/formacion/Modelo_EFT2009.pdf.