

La construcción de alternativas de formación docente para el bachillerato y para la licenciatura en México

JUAN FIDEL ZORRILLA ALCALÁ*

La educación media superior (EMS) se enfrenta a un reto fundamental en lo que respecta a la formación de los profesores en servicio: los egresados de la EMS tienen desempeños bajos y mediocres en lectura, escritura, matemáticas y ciencias, como lo demuestran las pruebas PLANEA 2015 y PISA 2012. A pesar de las reformas recientes, incluyendo la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), la enseñanza y el aprendizaje permanecen encaminados tradicionalmente a la memorización de conocimientos abstractos, definiciones, procedimientos y algoritmos. Este artículo versa sobre una larga serie de recomendaciones que se han hecho acerca de la preparación de los profesores de la EMS mexicana —y que la investigación reciente ha ratificado— sobre la importancia de contar con programas innovadores de enseñanza y de aprendizaje.

Palabras clave

Educación media superior
Innovación
Enseñanza y aprendizaje
Tasas de graduación
Competencias genéricas

* Profesor-investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctor en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Líneas de investigación: formación de profesores de la educación media superior (EMS); formas en que las políticas educativas inciden en los procesos académicos de enseñanza y de aprendizaje en los niveles post-básicos del sistema educativo nacional. CE: fpertinente@yahoo.com.mx

PRESENTACIÓN

El peso preponderante que tienen los profesores en la educación de sus alumnos está ampliamente reconocido, nacional e internacionalmente (INEE, 2012a; INEE 2012b; OCDE, 2012; OCDE, 2013a). Tal reconocimiento ha recibido recientemente, en México, una expresión jurídica al más alto nivel al instrumentarse, normativamente, el Servicio Profesional Docente (SPD) mediante la Ley General del Servicio Profesional Docente expedida el 11 de septiembre de 2013. Esta Ley reglamenta el SPD establecido en la fracción III del artículo tercero de la Constitución Política de México. El ordenamiento establece los mecanismos de ingreso a este servicio; la promoción a cargos y la promoción en la función; el reconocimiento en el servicio; la permanencia en el servicio; los perfiles, parámetros e indicadores para el ingreso, promoción y permanencia; y la formación continua, la actualización y el desarrollo profesional.

Sin embargo, si esta lógica es observada desde la perspectiva educativa, se verá que la Ley da por un hecho que se ofrecerá un conjunto de programas de formación, capacitación, preparación o actualización para que los docentes de la educación media superior ingresen al SPD y acometan exitosamente su desenvolvimiento profesional. Tal presunción se puede constatar al revisar el artículo 59, que reza como sigue:

El Estado proveerá lo necesario para que el Personal Docente y el Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en servicio tengan opciones de formación continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural. Para los efectos del párrafo, las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados ofrecerán programas y cursos.

Más adelante se indica en el mismo artículo:

Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados podrán suscribir convenios de colaboración con instituciones dedicadas a la formación pedagógica de los profesionales de la educación e instituciones de educación superior nacionales o extranjeras, para ampliar las opciones de formación, actualización y desarrollo profesional.

Ante esta situación, cabe preguntarse si esta presunción (en el sentido forense, de dar por cierto), acerca de la oferta de programas y cursos formativos para la preparación, ingreso y avance en el SPD para los docentes de la EMS se hará realmente, y en qué medida será accesible para todos los docentes (o aspirantes a serlo) a lo largo y ancho del país. Además, es necesario tener presente que esta oferta de cursos y programas para docentes de la EMS debe de tener en cuenta el resto de las políticas educativas para ese nivel educativo; señaladamente las nuevas orientaciones pedagógicas y didácticas que enfatizan el enfoque por competencias en el contexto del Marco Curricular Común. Hace falta subrayar que la oferta tampoco

puede constreñirse a considerar a los que ingresan a la docencia por las vías marcadas por la nueva Ley del SPD; es indispensable tener en mente también, y quizás de manera prioritaria, a quienes se encuentran frente a grupo en servicio, ya que los grandes retos para la EMS están presentes aquí y ahora en todos los planteles, grupos de alumnos y materias curriculares.

Cabe formular algunas calificaciones adicionales. En la perspectiva que se busca en este trabajo interesa identificar experiencias de formación de profesores que se diseñan considerando los problemas y retos que se han identificado previamente en la formulación de políticas educativas. También interesa ver si esas políticas han sido documentadas en estudios especializados interesados en la formulación de recomendaciones congruentes con esas políticas. Luego, interesa identificar propuestas y acciones en materia de formación de profesores que se hayan diseñado de acuerdo con estas recomendaciones. Y, finalmente, también interesa ver qué relación guarda esa experiencia de formación con los resultados que se obtienen con los alumnos en los rubros que las políticas reconocen como prioritarios.

LA ALINEACIÓN ENTRE POLÍTICAS, ESTUDIOS ESPECIALIZADOS, FORMACIÓN DE PROFESORES Y SEGUIMIENTO DE RESULTADOS EDUCATIVOS EN LOS ALUMNOS

Sabemos que desde los años noventa cada nueva administración del gobierno federal presenta al inicio de su periodo sexenal los rubros prioritarios en los programas de desarrollo educativo: retención de los alumnos que ingresan, eficiencia terminal, equidad y pertinencia, a los que se les añade recientemente el desarrollo de competencias genéricas y específicas para la vida, el trabajo y los estudios ulteriores. No se trata de hacer aquí una revisión de la oferta bruta de programas, diplomados y cursos para profesores de la EMS en todo el país, tan necesario como lo es, por estar fuera del alcance de este trabajo. Se toman en cuenta los enormes retos que ahora formula el SPD y se busca resaltar aquella experiencia en la que se obtiene una alineación entre políticas educativas, diseño de acciones en materia de formación de profesores y resultados ulteriores de esas acciones con los alumnos. A este particular se tiene interés, sobre todo, en aquellas experiencias que están dirigidas a profesores en servicio. En un segundo momento interesa identificar acciones que en materia de oferta de programas y cursos se hayan llevado a cabo buscando atender esos juicios y ponderaciones.

En esta óptica, resulta pertinente referirse a lo señalado por el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE) en 2013, en voz de su presidenta, acerca de la necesidad de “pedagogizar” más a los maestros y evitar la deserción escolar para lograr una cobertura del 100 por ciento en educación media superior (actualmente es de 70 por ciento, el nivel más bajo de entre los países miembro de la OCDE). Según la presidenta Schmelkes, hay que fortalecer la formación de los docentes y preocuparse “por la pertinencia del currículum” en las aulas (“Disminuir la desigualdad...”, 2013).

En sus conclusiones destaca la evaluación a los docentes para conocer y atender las diferencias entre regiones: “La evaluación de maestros no va a mejorar los resultados; lo que es necesario es una política educativa, o un conjunto de políticas educativas, que efectivamente transformen la práctica educativa y los recursos con los que se trabaja en esa práctica para que los resultados cambien” y mejoren. Por otro lado, Rodolfo Tuirán, subsecretario de Educación Media Superior de la SEP, presente en la reunión en la que se presentaron los resultados de PISA 2012 por parte de los miembros de la junta de gobierno del INEE, afirmó que, dados los resultados, hay algo inobjetable, y es que el aprendizaje en México es insuficiente, desigual e inadecuado (“Disminuir la desigualdad...”, 2013).

Esta perspectiva se ve confirmada por ópticas internacionales, como la del BID, según la cual, para la acción del sexenio 2012-2018 hay tres ejes fundamentales: en cobertura y retención está retener al menos 3 millones de niños y jóvenes en edad de estudiar la educación obligatoria; en el rubro de equidad se ubica la relevancia estratégica de ofrecer oportunidades educativas focalizadas y de calidad para 6.5 millones de niños y jóvenes que habitan en zonas indígenas y de alta marginación; en lo que respecta a calidad de la educación, la acción a conseguir es mejorar los aprendizajes de los alumnos de la educación básica y media superior, y que esto se refleje en una mejoría en el porcentaje de alumnos en los niveles medios y avanzados de las pruebas nacionales (BID, 2012).

Por su parte la OCDE, en su *“Policy Outlook”* de 2013 para la educación en México, señala que para quienes tienen 15 años de edad y están en la escuela, el desempeño en matemáticas, de acuerdo con la prueba PISA, tuvo una mejora de 33 puntos entre 2003 y 2009. No obstante, al observar el desempeño comparativo con los países de la OCDE, el puntaje de México se encuentra entre los más bajos. Por eso dicho organismo señala que, a pesar de los avances en la disminución del impacto del origen socio-económico en el desempeño escolar, el logro educativo en la educación media y el desempeño a los 15 años siguen estando por debajo del promedio de los países de la OCDE. El organismo insiste en que persisten brechas enormes en el desempeño y el logro escolar para grupos determinados como los indígenas y los estratos socio-económicos bajos. Continúa señalando que las políticas a nivel sistema deben enfocarse en mejorar el éxito de los estudiantes de los más diversos medios y asegurar que la calidad esté presente en todas las escuelas del país. Para ello, subraya, es indispensable mejorar sustancialmente la calidad de la docencia y la profesionalización de los líderes docentes, así como asegurar la transparencia en la gobernanza y en el financiamiento. Sobre la profesionalización de los líderes docentes recalca que será indispensable alinear las diferentes políticas educativas y esclarecer su propósito e incluir la difusión de resultados anuales de las escuelas a ese respecto. Adicionalmente, enfatiza que es prioritario fomentar el trabajo docente en equipo. De igual manera se precisa la comunicación de las reformas a los involucrados, apoyar la instrumentación de acciones locales y otorgar suficientes recursos para asegurar las reformas (OCDE, 2013b).

Ante esos enérgicos señalamientos, internos y externos, puede apreciarse que a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008 surgió una iniciativa de alcance nacional para la capacitación de los profesores de la EMS, el diplomado del Programa de Formación Docente en el Nivel Medio Superior (PROFORDEMS), mismo que cuenta con el reconocimiento del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Este diplomado es, además, requerido por el proceso de certificación de planteles que lleva a cabo el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS). Esta certificación permite que el plantel en cuestión forme parte del Sistema Nacional de EMS. Durante 2013-2014, a través del PROFORDEMS se capacitó a 27 mil 020 docentes, quienes sumados a los 75 mil 343 formados en ciclos anteriores, permitieron alcanzar una cobertura de 56.2 por ciento del total de docentes de instituciones públicas. No obstante esta cobertura, por medio del Programa de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS), sólo se ha certificado a 9 mil 197 profesores (Gobierno de México, 2014).

En diversas consultas aparece que el PROFORDEMS es apreciado tanto por las instituciones como por los docentes por la información que brinda acerca del enfoque por competencias; sin embargo, este programa dista mucho de ser una formación directamente útil para el trabajo docente específico de alguna materia, siendo que para este tipo de actividad profesional es para lo que se contrata cualquier profesor.¹

Debe de reconocerse que la escala de la oferta del PROFORDEMS ha sido efectivamente nacional, y que su cobertura, por lo menos en lo que atañe al Diplomado, ha cubierto a la mayoría de los docentes del sector público; es también necesario admitir que la obtención de una licenciatura sigue siendo el requisito universal indispensable para ser docente de la EMS. Pero más allá del PROFORDEMS y de las licenciaturas, existe poca claridad sobre la preparación pedagógica y didáctica indispensable para atender el SPD y el SNB. También existen dudas acerca de la efectividad de las medidas que se han tomado en respuesta a las críticas que se han formulado respecto a los resultados con los alumnos en materia de retención, equidad, eficiencia terminal y logro en el ámbito de la RIEMS, a casi siete años de su inicio.

Cabe indagar acerca de los esfuerzos y acciones que, más allá del PROFORDEMS, se han hecho en materia de formación o preparación de profesores para atender los propósitos de mejorar la equidad, la retención, la eficiencia terminal, la calidad y la pertinencia de las formaciones de la ESM, y que se hayan reportado públicamente. Tomar en cuenta las críticas

1 Para una información muy amplia sobre la normativa y los procedimientos de acreditación de planteles véase la página de la COPEEMS: <http://www.copeems.mx/>. Sobre el enfoque por competencias consúltense también los artículos “¿Educar para la vida: competencias o aprendizajes?”, de Euridice Sosa; “Las competencias genéricas en el marco de la Reforma Integral de la EMS en México”, de Miguel Carlos Esquivel Pineda; “¿Competencias en el bachillerato universitario?”, de Humberto Domínguez Chávez; “Integralidad o fragmentación formativa?”, de Prudenciano Moreno Moreno, y “Sombreros económicos para el pueblo. Metáfora sobre competencias”, de Carlos Zarzar Charur, en *Eutopía*, año 3, núm. 10, abril-junio 2009, Competencias. Reforma del Bachillerato.

al funcionamiento y resultados formativos y educativos de la EMS es indispensable si se quiere ir aprendiendo de la experiencia del funcionamiento del sistema educativo a diferentes escalas; sólo mediante el contraste entre los problemas y la efectividad de las medidas para resolverlos podrán irse modulando, innovando, desarrollando y afinando diversas iniciativas en el ámbito de la formación de profesores para la EMS.

En este trabajo se sostiene que existe una larga serie de recomendaciones, producto de estudios y de intervenciones que se han reportado en la literatura, y que tales recomendaciones constituyen un cuerpo de referentes que deben de ser tomados en cuenta a la hora de plantear propuestas de formación de docentes para la EMS. De igual modo, también es necesario tener presentes las intervenciones piloto que han tomado en cuenta explícitamente estas recomendaciones y que han publicado los resultados obtenidos.

Tales comparaciones y contrastes permiten ir sistematizando la formación y preparación docente a la luz de la investigación sobre los resultados en la formación y educación de los alumnos de la EMS. Asumir esta disposición crítica es indispensable para que las escuelas puedan abordar el compromiso de formar bien a sus alumnos. ¿O acaso es posible hacerlo sin contar con referentes provenientes de la investigación y de intervenciones que han validado o no ciertas innovaciones? Es preciso que los juicios, las perspectivas y los problemas sobre el funcionamiento consideren lo que se ha propuesto desde los estudios especializados y desde las intervenciones innovadoras.

La amplia demanda social que existe hoy en día en nuestra sociedad para mejorar la educación requiere indudablemente de voluntad política y de una gran tenacidad; pero tales virtudes son esfuerzos baldíos sin el apoyo del análisis de los resultados académicos de acciones y de políticas emprendidas. A ese particular juega un papel indispensable el seguimiento de las innovaciones que buscan corregir y mejorar el funcionamiento sistémico. El no tomar en cuenta los resultados de la gestión educativa lleva con frecuencia a que las escuelas y las instituciones mexicanas consideren la ausencia de problemas políticos o gremiales como señal de buen manejo y gestión institucional (Zorrilla, 2010a). Es necesario evitar esta trampa de la excesiva politización de la gestión educativa en México.

LAS RECOMENDACIONES DE LA ANUIES EN 1952

El estudio que comisionó la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) desde su primera reunión en Hermosillo en 1950 es un buen punto de partida. En este documento se puede apreciar la claridad con la que se percibía en México la importancia de la preparación pedagógica y didáctica de los profesores de la EMS. Cabe recordar que en 1950, la EMS estaba dedicada, como hoy en día, a preparar jóvenes para la educación superior en sus dos vertientes: el bachillerato universitario y la educación vocacional o bachillerato, esta última, entonces, a cargo, para todo el país, del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Debe de señalarse que la educación vocacional del IPN ya tenía también como

objetivo, desde la Ley Orgánica de Educación de 1940, artículo 66, capacitar a la persona “de inmediato, para desarrollar actividades útiles como trabajador calificado o como técnico” (Poder Ejecutivo Federal, 1941: 534, tomo III). A mediados del siglo pasado, el alumnado de la EMS mexicana era de 37 mil inscritos (OCDE, 1997: 111). En ese momento la EMS era una formación reservada a un pequeñísimo número de alumnos en todo el país que estaba en vísperas de experimentar una expansión vertiginosa que multiplicaría, hasta los días que corren, cerca de 130 veces el número de alumnos atendidos.

El año en que se funda la ANUIES aparece en la agenda de su primera reunión de Hermosillo, en marzo de 1950, el tema de la deficiencia de la educación media en México:

...la deficiencia de la educación media en la República, constituye un PROBLEMA NACIONAL [sic] que pone en peligro la integridad de la Patria, al lanzar a la República profesionistas ineptos e inmorales y estudiantes fracasados. Pero afortunadamente la naciente Asociación desde luego tuvo una idea clara y distinta del problema (Montes de Oca y Silva, 1959: xii).

Ahí se formuló un temario para discutirse en la Conferencia de la Mesa Redonda del Bachillerato Nacional que se organizó en Guadalajara, auspiciada por la Universidad de Guadalajara y la ANUIES en octubre de ese año. En Guadalajara el Consejo Nacional de la ANUIES designó una Comisión integrada por el Dr. Salvador Ramos y el Dr. Efrén del Pozo para elaborar un informe sobre la organización de la EMS, incluyendo planes y programas de estudio. Ramos y Del Pozo entregaron a la ANUIES en 1952 sus “Estudios sobre la organización de la enseñanza media en México”.

El informe comienza señalando que existía una visión reduccionista del problema que apuntaba a que: “las deficiencias y defectos de nuestra enseñanza actual dependerían de la falta de definiciones o errores de los planes y programas”.

A la vez se subraya que este problema se profundizó desde la instauración de la enseñanza secundaria, en que quedó escindido el ciclo de bachillerato en dos periodos: secundario y preparatorio; se entendía que el sistema estaba haciendo crisis por la deficiencia de unos y otros estudios, y por haberse roto la continuidad del ciclo educativo medio de la juventud mexicana (Montes de Oca y Silva, 1959: ix).

Al pasar al tema del profesorado, el Informe enuncia:

El éxito de cualquier plan de estudios depende sobre todo de la calidad del profesorado. Por más bien planeada que esté una escuela preparatoria fracasará si no cuenta con un profesorado idóneo. Una reforma de la escuela preparatoria tiene que consistir, sobre todo, en una reforma del profesorado. Las causas que motivan la deficiencia de nuestro profesorado son las siguientes: a) La impreparación pedagógica y b) Los sueldos bajos (Montes de Oca y Silva, 1959: xli-xlii).

El estudio de Ramos y Pozo destaca por la nitidez con que se diagnostica que el problema de la baja calidad de la formación de los egresados de la EMS no se debe a los planes y programas de estudio, sino a la impreparación pedagógica de los profesores y a los bajos ingresos de los mismos. Esta situación sigue estando presente hoy en día, por lo que resulta indispensable revisar los estudios y las investigaciones más importantes que se han generado en los últimos 20 años, así como las recomendaciones que han formulado acerca de la preparación que debe de anteceder o acompañar al trabajo docente.

LAS RECOMENDACIONES DE LA OCDE EN 1996

El año de 1994 representa un parteaguas en materia de globalización para México. En esa fecha da inicio el Tratado de Libre Comercio de Norte América suscrito por Canadá, Estados Unidos y nuestro país. También marca el ingreso de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Como parte del ingreso a este organismo, México le solicita dos estudios dentro de la extensa serie de revisiones de las políticas nacionales: uno sobre políticas nacionales de ciencia y tecnología (“Reviews of National Science and Technology Policy. Mexico”), y otro sobre políticas nacionales de educación superior: “Exámenes de las políticas nacionales de educación. México. Educación superior” (EPNES) (OCDE 1997). La obra incluyó a la EMS debido a la cercanía histórica, institucional y curricular entre la EMS y la educación superior. El EPNES se entregó en abril de 1996 y se publicó en 1997 en francés, inglés y español. El trabajo tuvo una muy amplia recepción en México, lo que llevó a que se hicieran varias reimpresiones en español.

Después de llevar a cabo un análisis a lo largo de cuatro capítulos, en el capítulo 5 se emiten recomendaciones; entre ellas, se señala de manera contundente que el sistema de EMS adolece de serios problemas en materia de equidad:

...el funcionamiento del sistema actual no beneficia a fin de cuentas más que a un número restringido de estudiantes, y muchos abandonan a medio camino, lo que resulta muy importante. Dado el nivel de desarrollo que ha alcanzado ahora, es necesario que el acceso a las distintas formaciones se rija por algunos grandes principios. En particular, deberá buscarse una mayor equidad tanto en el aspecto geográfico como en el social (OCDE, 1997: 236).

Por lo que respecta a las recomendaciones específicas, existe una sección sobre el “Perfeccionamiento del personal” en la que cabe destacar:

Mucho ha hecho el personal para garantizar el crecimiento cuantitativo de las formaciones medias y superiores. Sin embargo, el mejoramiento de la calidad y la aplicación de cambio requieren de nuevas políticas de reclutamiento, de perfeccionamiento y de desempeño profesional:

- Establecer un marco nacional para los docentes, que favorezca su movilidad entre instituciones y subsistemas.
- Concertar acuerdos de formación con los docentes en funciones, previendo actividades a realizar en pedagogía e investigación, el tiempo dedicado y eventualmente el sobresueldo concedido o la promoción contemplada; implantar unidades de formación y de investigación educativas; hacer más claros los criterios de promoción en todas las instituciones y vincularla más a una evaluación.
- Privilegiar el trabajo en equipo de los docentes y ampliar el sistema de estímulos salariales a los equipos (OCDE, 1997: 239).

Se incluyen a continuación las recomendaciones de la OCDE que enmarcan el papel tan importante que la Ley General del Servicio Profesional Docente le otorga a las instituciones de la EMS en materia de provisión y oferta de “opciones de formación continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural”:

Recursos financieros y conducción del sistema

Las instituciones públicas reciben del gobierno federal la mayor parte de sus recursos. Sin embargo, los criterios que guían esta adjudicación no son ni claros ni públicos. Además, si bien parece indispensable una corrección de los subsidios públicos, las instituciones superiores no pueden seguir viviendo sólo con esos recursos: deberán buscar otros nuevos merced a la profundización de sus relaciones con la economía y la sociedad:

- Revisar el procedimiento de adjudicación de montos federales a las instituciones: una parte determinada según reglas aritméticas simples; una parte prevista en el marco del contrato plurianual entre la SEP y la institución, recomendado abajo.

El sistema y las instituciones

- Exigir que cada institución haga explícita su política en un proyecto que presente sobre todo sus orientaciones pedagógicas, establecido tras una consulta, conocido por el personal y los estudiantes; tal proyecto se utilizará, sobre todo, para la distribución de los recursos en el seno de la institución.
- Celebrar un contrato plurianual entre la SEP, cada institución y eventualmente el estado donde se ubique, donde se prevea cómo la institución aplicará la política nacional en el marco de su proyecto (OCDE, 1997: 239-241).

Es necesario destacar el peso que se le da en las recomendaciones del EPNES al perfeccionamiento docente, asociado con trabajos que integren la pedagogía y la investigación aplicada para la docencia, como una manera de preparar a los profesores para su trabajo en la materia. De igual manera cabe destacar la referencia al trabajo formativo y docente en equipo, así como a los recursos para el trabajo en equipo; asimismo, cabe subrayar el

señalamiento de que es preciso que las instituciones presenten a la sociedad el proyecto de trabajo para cada año, y que ese plan se alimente de amplios mecanismos de consulta y sirva para distribuir los recursos en el seno de la institución.

EVALUACIÓN DE LA OCDE AL “PROYECTO PILOTO: PARA UNA FORMACIÓN PERTINENTE”

A partir de 1998, la Secretaría de Educación Pública (SEP), mediante la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), consideró que la experiencia nacional y las recomendaciones del estudio de la OCDE sustentaban la formulación de un proyecto piloto dirigido a buscar formas viables de reformar ciertos aspectos del trabajo académico del bachillerato. Entre 1999 y el año 2002, diez instituciones de EMS de nueve entidades del país participaron en este proyecto. En la primavera del 2000, las autoridades mexicanas solicitaron a la OCDE conducir una revisión experta de este proyecto piloto, enfocándose específicamente en sus logros, crecimiento y estrategias, con vistas a contemplar su escalamiento y expansión a todo el país.

En respuesta a esta invitación, la Secretaría de la OCDE preparó un equipo de examinadores externos integrado por Margaret Vickers (Universidad del Oeste, Sydney); Michel Young (Universidad de Londres) y Marianne Durand-Drouhin (OCDE). Este equipo recibió con anterioridad un informe amplio sobre el proyecto y realizó una visita a México entre el 15 y el 21 de junio del 2000. Los revisores se entrevistaron con las autoridades mexicanas, administradores y expertos escolares, visitaron las escuelas y otros sitios relevantes para el proyecto. A principios de 2001 entregaron un “reporte” en el que se consignan los resultados de su evaluación.²

El reporte hace referencia a la preparación que se aportó a los maestros participantes mediante una primera capacitación; posteriormente se siguió con otras seis capacitaciones a lo largo de tres años. Adicionalmente a estos logros en el desarrollo profesional de los maestros, las metas centrales del proyecto en esta etapa (referido como el “Proyecto Piloto” en el reporte) consistieron en modificar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de las escuelas que participaron, y proporcionar una serie de guías para reformar la educación media superior.

Las innovaciones principales asociadas con el Proyecto Piloto incluyeron:

- Mejorar el aprendizaje mediante tutorías individuales con cada estudiante una vez cada 15 días, con la finalidad de diagnosticar problemas de aprendizaje e identificar con el alumno mejores estrategias de estudio.
- Proveer a los maestros del tiempo necesario para reunirse y discutir problemas detectados en el salón de clases.

² Este reporte se publicó como anexo en Zorrilla, 2010b.

- Fortalecer los temas básicos del programa de bachillerato introduciendo nuevos cursos que planteen situaciones teóricas en contextos prácticos aplicados.
- Introducir a los estudiantes a las tecnologías de comunicación y producción modernas por medio de laboratorios escolares, visitas a sitios de trabajo, y en el largo plazo, por medio de Centros de Tecnología Regionales.

El reporte juzga que (Zorrilla, 2010b: 204-205):

Existe hoy en día una necesidad en México de un currículo de bachillerato que satisfaga las necesidades de todos los estudiantes —aquellos que realizan la transición de escuela al trabajo, así como aquellos que continuarán hacia estudios superiores.

Para enfrentarse a tales problemas el Proyecto Piloto intenta: a) mejorar la calidad pedagógica de la enseñanza y el aprendizaje en el bachillerato, b) seguir y ayudar a aquellos estudiantes en riesgo de abandonar sus estudios y el intentar reducir las tasas de abandono escolar, y c) otorgar un nuevo enfoque técnico y práctico al currículo de escuelas de media superior.

Los objetivos estratégicos del Proyecto pueden resumirse de la siguiente manera:

- Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas de educación media superior.
- Reducir la tasa de abandono escolar.
- Otorgar un enfoque técnico y práctico al currículo de la media superior.

A partir de lo que hemos observado, el Proyecto Piloto está logrando una contribución esencial al enseñar lo que es necesario para mejorar la calidad pedagógica en las escuelas preparatorias en México. Una estrategia clave es la de fomentar relaciones más cercanas entre maestros y estudiantes a través de sesiones con grupos pequeños. Los tres objetivos del proyecto (mencionados arriba) complementan y apoyan la meta de mejorar la calidad pedagógica de las escuelas. Los esfuerzos dirigidos a seguir a aquellos estudiantes en riesgo de abandonar sus estudios también tienden a mejorar la calidad de las relaciones maestros-estudiantes en las escuelas.

La implementación de un enfoque práctico al programa de preparatorias se está intentando mediante nuevos temas dentro del currículo que adoptan un método de “resolución de problemas” o método “aplicado”: estos temas también mejoran la pedagogía. Para incrementar la relevancia de los temas aprendidos, se organizan visitas a sitios de trabajo. Todas estas actividades aumentan la calidad pedagógica de los programas de preparatoria en las escuelas piloto, así pues, es difícil discutir un aspecto del programa sin mencionar otros.

El Proyecto Piloto ha empezado a producir resultados positivos en términos de la satisfacción y éxito de los alumnos debido a cambios en la forma de enseñar y a las tutorías personalizadas. Nuestras reuniones con maestros y organizadores del Proyecto nos han convencido que este éxito no se podría haber realizado sin la cuidadosa preparación y monitoreo de los profesores participantes.

Si los maestros adoptan programas revisados e implementan un nuevo enfoque de aprendizaje más contextualizado, entonces requieren de una extensa capacitación (*extensive in-service training*). El proveer de recursos y fascículos de alta calidad no es suficiente por sí mismo. De forma similar, si los maestros usan formas válidas y confiables de evaluación y certificación y proveen de información a los alumnos sobre su progreso, entonces se necesitará de un programa mayor de capacitación para poder ofrecer actualización a un mayor número de profesores sobre nuevos enfoques de evaluación estudiantil. Si se está considerando escalar el Proyecto, este punto pronto será evidente cuando la preparación de los profesores no pueda realizarse con una base *ad hoc*. Creemos que un sistema institucional de formación de profesores, a nivel federal o local, es una pre-condición necesaria para cualquier proceso de innovación educativa a gran escala en México.

Los resultados del Proyecto Piloto evaluado por la OCDE mostraron, mediante un estudio de seguimiento longitudinal entre 1999 y 2002, una mejora sustancial en la posibilidad de éxito como alumno regular en seis semestres, ya que pasó del 25 por ciento prevaleciente en los grupos testigo, a 55 por ciento en los grupos de intervención. Vale la pena señalar que estos resultados se obtuvieron en las mismas escuelas, ya que en ellas se ubicaban tanto los grupos de intervención como el resto de la generación que estaba inscrito en otros grupos, los cuales fungían como grupos testigo. De esto se informa muy ampliamente en el capítulo 7 del libro *El futuro del bachillerato en México y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa* (Zorrilla, 2010b: 119-158).

Quedaron pendientes para una segunda etapa del Proyecto Piloto la planeación, capacitación, elaboración de materiales didácticos e intervención relativas al desarrollo de las competencias y habilidades genéricas de lectura, escritura y comunicación verbal, así como de matemáticas aplicadas a cada disciplina. En esa dirección, no obstante, se produjeron dos cuadernos (“Desarrollo de habilidades verbales y matemáticas I” y “Desarrollo de habilidades verbales y matemáticas II”) para los centros de bachillerato tecnológico (CBT) de la Secretaría de Educación del Estado de México que entre 2004 y 2008 habían trabajado con la metodología de “formación pertinente” (Zorrilla, 2007a; 2007b). Este material, y la experiencia que generó, sirvieron de antecedente para un proyecto de desarrollo académico encaminado a impulsar y acompañar a profesores de diferentes materias que estuvieran interesados en incorporar a su docencia las capacidades genéricas de comunicación verbal, matemáticas aplicadas y resolución de problemas.

Aunque este proyecto se realizó en la educación superior, el objetivo que se tuvo en mente fue precisamente aquel propósito que había quedado pendiente para la etapa II de Formación Pertinente: el desarrollo de habilidades verbales y matemáticas de índole genérico, de gran utilidad para cursar los estudios de media superior.

LA INNOVACIÓN EN LA PREPARACIÓN DOCENTE EN LA UAM

La Universidad Autónoma Metropolitana estableció, en el “Plan de Desarrollo Institucional 2011-2024”, la necesidad de que los alumnos mejoren la comunicación oral y escrita, manejen sin dificultades los lenguajes formales y apliquen los conocimientos adquiridos en la solución de problemas. También se considera que el avance tecnológico, la globalización y el crecimiento del conocimiento científico demandan impulsar una docencia congruente con estos factores (UAM, 2012). Tal compromiso requiere involucrar a los profesores-investigadores en la búsqueda compartida de propuestas innovadoras. Sobre estas bases se plantea trascender la fragmentación docente y el aislamiento en que se encuentra con frecuencia la mayoría de los profesores respecto a su práctica académica. La UAM propuso un curso taller en el que fuesen los mismos profesores investigadores los que buscasen y elaborasen propuestas de intervención docente para sus propios cursos de estas habilidades —denominadas capacidades. Las propuestas habrían de incorporar explícitamente la promoción de las capacidades genéricas de comunicación verbal, de aplicación de conocimientos para la solución de problemas y las matemáticas aplicables a cada disciplina. Además, con una orientación de este tipo se pretendía fomentar la innovación en la pluralidad de circunstancias actuales que privan en las diversas unidades de la UAM, cada una con sus trayectorias y modelos educativos.

Los directores de las 15 divisiones de estudios de la UAM hicieron una convocatoria en la que se le pedía a los interesados elaborar una carta de motivos; en ésta tenían que señalar un problema de enseñanza-aprendizaje que pudiera ser atendido mediante la incorporación de las competencias genéricas, el tipo de actividades a tomar en cuenta para la intervención, las formas contempladas de evaluar y los tipos de trabajos a realizar por parte de los alumnos.

Un curso taller de seis horas permitió disponer de los elementos a tomar en cuenta en la elaboración de una propuesta a partir de las cartas de motivos. En el curso-taller se discutieron y se elaboraron los términos de la propuesta. Se contó con tiempo para terminarla. Fue revisada y se dieron sugerencias para su formulación final. La propuesta habría de aplicarse en el siguiente periodo lectivo. Durante la aplicación frente a grupo los profesores participantes tuvieron la asesoría y el acompañamiento de los coordinadores del curso taller; para ello se realizaron reuniones de seguimiento colectivas. Al final de la intervención los profesores elaboraron un informe sobre la misma. El proyecto produjo un total de 33 trabajos finales que se distinguen por la diversidad de maneras de realizar la intervención. Si bien

los informes en general incluyen la intención de apoyar al alumno, unos estaban más orientados a propuestas innovadoras mientras que otros se apegaron a un formato para investigar y dar seguimiento a una propuesta. En términos generales, todos cuentan con una descripción de un problema de enseñanza aprendizaje relacionado con una materia en particular, y una propuesta a desarrollar frente a grupo.

ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN

Con el propósito de dar seguimiento y evaluar el desarrollo de la intervención en cada caso, se diseñó un cuestionario electrónico con 13 preguntas, la mayoría de ellas abiertas; con ello se pretendía conocer las experiencias de los docentes participantes en el proyecto. El cuestionario se diseñó para ser respondido de manera anónima, de tal forma que las respuestas estuvieran respaldadas por un alto grado de confianza. Así mismo, se buscó un instrumento de fácil aplicación y de acopio de la información. El cuestionario fue enviado a cada participante por correo electrónico con un enlace a la plataforma electrónica. Se diseñó para ser respondido en aproximadamente diez minutos. Se recibieron 34 cuestionarios completos.

El análisis de 10 de las 13 preguntas permitió valorar en qué medida tuvo impacto la intervención docente que realizó cada profesor, y en qué terreno. Se reporta información sobre la forma en que los docentes juzgaron el punto de partida para el trabajo frente a grupo, la ponderación comprensiva que hacen de su experiencia y la magnitud en que la intervención modificó y mejoró la estrategia docente.

1. La primera pregunta versó sobre la preparación académica con la que llegan los alumnos a la materia antes de iniciar un curso. De acuerdo con el grupo de profesores que contestaron el cuestionario, 22 por ciento de sus alumnos se ubicó muy por debajo del nivel requerido para atender el curso respectivo. En el otro extremo, se identificó que 14.8 por ciento de los alumnos contaba con una preparación robusta para trabajar en el curso. El porcentaje de alumnos que presentaron una preparación incompleta estuvo cerca de 28.4, y el porcentaje de alumnos con una preparación suficiente fue de 34.8.

2. Ante la diversidad de niveles de preparación con la que llegaron los alumnos al inicio del trimestre, los profesores identificaron, en la segunda pregunta, seis actividades que realizaron para identificar el nivel de cada uno de los alumnos:

- a) Elaboración de diagnósticos: 10 profesores.
- b) Énfasis en conceptos y procedimientos de la materia: 8 profesores.
- c) Organización de trabajo en equipo: 7 profesores.
- d) Modificación de estrategias, de materiales y de actividades: 6 profesores.
- e) Establecimiento de ejercicios, tareas y su evaluación: 6 profesores.
- f) Realización de tutorías: 2 profesores.

3. La tercera pregunta indagó sobre la capacidad de adaptación y la flexibilidad que manifiestan los profesores frente a las características de los alumnos y los retos escolares del grupo. Se les pidió que dijeran con cuál de las dos afirmaciones que se presentaban se identificaban más. Al final de la opción a elegir se señala la proporción de docentes que se identificó con cada una:

- a) Resulta prioritario lograr los objetivos que se han identificado para un curso en términos de la cantidad y la profundidad de los contenidos que se han de trabajar: 18 por ciento de los profesores.
- b) Identificar la cantidad y la profundidad de los contenidos en el programa de estudios es necesario para fijar la dirección del trabajo con los alumnos, ya que los objetivos a lograr también deben de considerar los factores emergentes que aparecen durante el desarrollo del mismo: 82 por ciento de los profesores.

Esta respuesta contrasta con lo señalado en las cartas de intención, ya que en el conjunto de los 43 profesores que las enviaron, se indicaron un total de 25 problemas de enseñanza-aprendizaje; de ellos, 23 aludían a falta de conocimientos y de habilidades matemáticas y verbales de los alumnos, así como a falta de disposición y de capacidad de concentrarse en atender las tareas académicas que se les demandan. Sólo uno de los problemas era sobre los profesores, y otro sobre infraestructura. Ahora, una vez iniciado el proceso de desarrollo de la propuesta en el contexto de un proyecto compartido y discutido con colegas y con expertos externos, 82 por ciento consideraron que el curso tendría que adaptarse y tomar en cuenta los elementos aportados por los alumnos y la interacción del profesor con su trabajo.

4. En la pregunta 4, ¿hubo cambios en tu forma de retroalimentar a los alumnos a la luz de los resultados satisfactorios o insatisfactorios de las tareas, ejercicios o exámenes?, la gran mayoría de los profesores (26) modificó, durante la intervención, la forma en que retroalimentaron a los alumnos sobre sus resultados. De estos 26 profesores, un pequeño grupo (5) sólo señaló que sí hubo un cambio, sin embargo no comentaron en qué sentido o qué tipo de actividades tuvieron que modificar o ajustar.

5. En la quinta pregunta se les pedía hablar de las modificaciones o cambios en la forma de retroalimentar a los alumnos. Los resultados obtenidos son de muy diversa índole, lo que refleja una gran dispersión de las actividades de seguimiento docente.

Así, se buscó: “aumentar las horas de taller y llevar al mínimo posible la teoría”; “reforzar con ejercicios”; “se eliminaron algunas de las auto y coevaluaciones programadas, de manera que no fueran obstáculo para la conclusión de los objetivos programados”; se “bajó aún más el nivel de las explicaciones”; “ir más despacio y explicar detalladamente los resultados esperados”; “se repasó el material que la mayoría no había contestado correctamente”; “se implementaron algunos repasos adicionales”; “se

implementó un taller de dudas previo a los exámenes”; “incrementar la participación de los alumnos en el aula”; “implementé indicaciones más específicas y en algunos casos ejemplos”; se tomaron “como base las rúbricas para saber qué es lo que se pretendía con las tareas”; “la retroalimentación de las actividades se realizó de manera individual y por equipo”; “se trató de revisar con ellos los errores en tareas y exámenes rápidos”; “traté de dar más tiempo a las exposiciones orales de los alumnos para que completaran las ideas”; “se retomó el objetivo del examen o ejercicio y se buscó hacérselos evidente para que lo comprendan y aprendan”; “a unos cuantos alumnos que no tenían conocimientos del primer año, los sometí a exámenes orales”; “mediante retroalimentación por escrito, pero me di cuenta que era indispensable hablar con cada equipo”.

Por otro lado, ocho profesores señalaron que no modificaron la forma de retroalimentar a los alumnos, pues gran parte de ellos siguieron trabajando de la manera en la que lo venían haciendo con sus alumnos. De estos ocho profesores, dos solamente señalaron que no modificaron, sin comentar por qué, y seis emitieron comentarios tales como: “entregué a tiempo tareas y exámenes revisados”; “en todos los ejercicios se retroalimentó a los alumnos [indicando los errores y mostrando la solución correcta en la clase]”; “se aplicaron un par de encuestas en las que se autoevaluaron, evaluaron el curso y había la oportunidad de expresar recomendaciones para mejorar la conducción del curso”; “se introdujeron otras actividades además de los tradicionales exámenes”.

6. En una sexta pregunta se buscó identificar la relevancia otorgada a las capacidades genéricas de los alumnos para emprender el trabajo académico cotidiano. También se les solicitó que indicaran con cuál de las siguientes afirmaciones estaban más de acuerdo:

“Las capacidades genéricas son primordialmente un prerrequisito con el que idealmente debieran ingresar los alumnos a la universidad”: 18 por ciento de los profesores.

“Las capacidades genéricas deben desarrollarse como parte del proceso formativo universitario del futuro profesional”: 82 por ciento de los profesores.

7. Al preguntar si el docente considera que sus alumnos advirtieron los elementos innovadores del curso, 5 profesores respondieron que sus alumnos no lo advirtieron; 6 profesores dijeron que sólo lo advirtieron parcialmente y 19 que los alumnos sí lo advirtieron plenamente.

8. A la pregunta ¿qué tipos de respuesta obtuviste por parte de los alumnos en los ámbitos académico y actitudinal?, en 9 casos los profesores contestaron que sólo algunos de sus alumnos trabajaron por convencimiento y tuvieron resultados buenos. Otros 9 profesores señalaron que una proporción alta de sus estudiantes demostraron desempeños y actitudes inerciales. Sin embargo, en 24 casos los profesores reportaron que hubo

resultados académicos y actitudinales positivos, aunque no se trató de cambios dramáticos.

9. Al preguntar sobre la medida en que pudieron desarrollar la capacidad o capacidades genéricas que se propusieron en el proyecto de intervención, los profesores calificaron como positiva la experiencia, con la excepción de 5. Sin embargo, las expectativas que tenían eran muy altas y los resultados con los alumnos no fueron tan contundentes como esperaban: 19 afirmaron haber obtenido resultados entre satisfactorios y muy satisfactorios; y 15 resultados modestos. Cabe señalar que los profesores compartían en las reuniones de seguimiento sus experiencias, pero en lo que respecta a la intervención siguieron trabajando individualmente y no de manera colegiada.

Entre las razones para decir que los resultados fueron modestos o no fueron buenos, una cifra cercana al 50 por ciento de los profesores menciona que los alumnos no responden bien al trabajo de la materia. Esta cifra es congruente con la de estudiantes que se considera que llegan con niveles por debajo o muy por debajo de lo esperado. Aparece aquí una incongruencia, en el funcionamiento institucional, entre los alumnos que fueron admitidos, y las bases sobre las que, en la estima de los profesores, se pueden desempeñar adecuadamente.

Vale la pena hacer otro señalamiento, y es que con frecuencia se espera que con un nuevo procedimiento se logren resultados muy distintos a los anteriores, lo que conlleva a que se desestimen resultados claros, pero no radicales. Con frecuencia menciono que en economía un crecimiento anual del 6 por ciento es considerado muy bueno. ¿Acaso no sería buena esa magnitud en educación?

10. La última pregunta inquiriere sobre la medida en que los profesores modificaron la manera de llevar a cabo su trabajo docente. Al respecto, 5 profesores no modificaron su forma de planear, impartir, acompañar y comunicarse con sus alumnos, ni académica, ni personalmente; los otros 29 señalan que el impacto fue considerable, sobre todo en lo que concierne a planear, organizarse, explicar más explícitamente los objetivos y criterios del curso, estar más atento a los alumnos y ser más autocrítico con la propia práctica docente.

Este razonamiento muestra que a pesar de que los profesores esperaban que los estudiantes aprovecharan bastante más de lo que efectivamente lograron, el resultado en los docentes y en las actitudes de los estudiantes fue mayor al esperado. Es oportuno rescatar un dato identificable en varias respuestas: cerca de 10 profesores reportan que quienes más aprovecharon la experiencia de la intervención fueron los mejores alumnos, cuyos desempeños tuvieron una mejora mucho mayor a lo que se esperaba o a la que conocían, ya que en varios casos se trató de grupos con los que ya se había trabajado en el trimestre anterior.

Los resultados del curso taller ratifican el compromiso de las autoridades para promover el desarrollo de la didáctica de las capacidades genéricas

mediante programas para que los propios profesores desarrollen sus propuestas de incorporación de este enfoque a las materias tradicionales. De igual manera se valida este mecanismo formativo como una vía, que sin ser una panacea, instila una mejora muy sustancial de las relaciones de los profesores con su trabajo docente al volverlo más consciente y reflexivo, a la vez que la relación con los alumnos deviene más profesional. Además, en todos los casos se intensifica positivamente la capacidad de reflexión de los profesores y de los alumnos para sus relaciones académicas, entre sí y con su materia de trabajo.

De igual manera se generó un ambiente de apertura y de valoración positiva de la colaboración de los profesores de todas las disciplinas con los especialistas en didáctica y educación que acompañamos a los participantes en el curso taller. Estos elementos contribuyen sensiblemente a mejorar el entorno o ambiente educativo.³

LA NUEVA PROPUESTA

Como resultado de esta última experiencia, de sus resultados y de los documentos de la “Comisión institucional de comunicación verbal y solución de problemas”, y de la “Comisión para la definición de la capacidad de manejo de las matemáticas como lenguaje formal genérico y resolución de problemas”, se configuró, bajo el auspicio de la ANUIES, una nueva propuesta de trabajo para formación de profesores de la EMS para la promoción de la lectura y la escritura académicas, de las matemáticas aplicadas a las disciplinas y de solución de problemas. Participan en este proyecto la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Popular Autónoma de Puebla, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad LaSalle. Todas estas instituciones cuentan con sistemas de EMS y es para este nivel educativo que se está trabajando.

El proyecto busca preparar, en tres planteles de cada institución, equipos de trabajo docente integrados por profesores que trabajen con un mismo grupo de alumnos de cualquier ciclo del bachillerato.

La gran lección que se deriva del proyecto de la UAM ha sido que es muy importante seguir un procedimiento donde se parte de una carta de motivos personal de cada profesor, que se transforma en un curso taller que se lleva a cabo en el ciclo escolar previo a la intervención. El curso taller de la nueva propuesta es más extenso: en lugar de seis horas ahora es de 48; en él se desarrollan materiales de trabajo para los alumnos que trabajan los

³ Los datos que aquí se presentaron se utilizaron para dar seguimiento a la intervención y sirvieron de control para ese efecto, pero no aparecen en el libro electrónico recién publicado de María José Arroyo Paniagua y Juan Fidel Zorrilla Alcalá (2015). Este libro aparece como una publicación electrónica arbitrada y en él se describe el proyecto más amplio de la UAM de promover las competencias genéricas e incluye dos importantes documentos: las propuestas de la “Comisión institucional de comunicación verbal y solución de problemas”, y el de la “Comisión para la definición de la capacidad de manejo de las matemáticas como lenguaje formal genérico y resolución de problemas”.

propios profesores para asegurar que todo lo que se pida en clase ya haya sido realizado ampliamente por los profesores. Otro gran aprendizaje es la importancia del trabajo colegiado, lo que no se pudo llevar a cabo en el caso anterior. En este nuevo proyecto se conforman desde un inicio grupos de docentes que le dan clase al mismo grupo de alumnos, para facilitar el trabajo colegiado transversal; esta forma de trabajo es inusual en México, donde el trabajo colegiado se restringe únicamente a trabajar, en todo caso, con profesores de la misma materia. En la nueva propuesta los grupos de profesores que participan tienen que tener, por lo menos, a un profesor de matemáticas, a uno de ciencias y a otro de ciencias sociales y humanidades.

Otra innovación es que el proyecto se extiende a tres fases, cada una de un semestre. En la primera se capacita a los coordinadores de cada institución: uno de matemáticas, otro de ciencias y otro de ciencias sociales y humanidades. Corresponde a cada institución la elección de los planteles partícipes, de los coordinadores de cada uno de ellos y de los profesores participantes en cada plantel, así como llevar un registro de cada uno de dichos docentes. En esta primera etapa cada grupo de coordinadores, de cada institución, produce al final la propuesta de capacitación para sus profesores en el siguiente ciclo escolar. En la segunda fase, los coordinadores capacitan a sus profesores, en cada institución, con el acompañamiento y supervisión de los coordinadores del proyecto en su conjunto. En esta etapa los profesores de cada grupo producen una propuesta de intervención compartida y otra de trabajo individual en su materia. En la tercera etapa, cada grupo lleva a cabo su intervención, al final de la cual se realiza un informe general y uno específico para cada materia, por cada grupo, en cada institución. Estos productos servirán para que en futuras ocasiones se empleen estos materiales para estudiarlos como antecedentes de otras propuestas de intervención frente a grupo. De hecho, el libro de la UAM se empleará ampliamente para capacitar, primero a los coordinadores institucionales, y luego a los propios profesores.

CONCLUSIÓN

En este trabajo se ha hecho un recorrido por una línea de trabajo en formación de profesores que ha mantenido una interacción sistemática con las recomendaciones de evaluaciones internacionales de las políticas educativas de México en materia de formación docente y de innovación en la enseñanza y en el aprendizaje de la EMS. En esta perspectiva se puede apreciar que el seguimiento crítico de los resultados ha derivado en lecciones y recomendaciones que se han podido incorporar en proyectos ulteriores. La continuidad en las propuestas y los métodos ha permitido un fortalecimiento en la capacidad formativa para los docentes de la EMS. Esta capacidad se ha podido extender a la educación superior, que comparte algunos de los problemas en materia de desarrollo de habilidades y capacidades genéricas académicas con la educación media superior. La experiencia acumulada puede ahora ofrecer una alternativa formativa eficaz y muy

cercana a la utilización de los conocimientos adquiridos por los docentes para la resolución de problemas académicos. Los problemas abordados por esta línea de trabajo han sido señalados reiteradamente en los diagnósticos y en la propia normativa vigente. La importancia de estas experiencias innovadoras radica justamente en que las reformas con frecuencia se enfrentan a realidades que resultan ser más elusivas y más resilientes al cambio de lo que se espera; es por ello imprescindible abrirse a propuestas diferentes y, sobre todo, a aquellas que han mostrado tener resultados positivos.

REFERENCIAS

- ARROYO Paniagua, María José y Juan Fidel Zorrilla Alcalá (2015), *El desarrollo de las capacidades genéricas en el nivel de licenciatura: una experiencia*, México, UAM, en: <http://www.uam.mx/casadelibrosabierto/index.html> (consulta: 12 de agosto de 2015).
- BID (2012), *México: retos para el sistema educativo 2012-2018*, BID, en: <http://federalismo-educativo.cide.edu/documents/97536/36092cfa-7133-449f-be68-72dd4dd1d9d1> (consulta: 4 de febrero de 2015).
- “Disminuir la desigualdad, la clave para mejorar: INEE” (2013, 4 de diciembre), *Educación Futura*, en: <http://www.educacionfutura.org/disminuir-la-desigualdad-la-clave-para-mejorar-inee/#sthash.sFZrbcco.dpuf> (consulta: 6 de diciembre de 2013).
- Gobierno de México-Poder Ejecutivo Federal (1941), *La educación pública en México. 1º de diciembre de 1934 a 30 de noviembre de 1940*, tres tomos, México, Poder Ejecutivo Federal.
- Gobierno de México-Presidencia de la República (2014), *Segundo Informe de Gobierno 2014*, en: www.presidencia.gob.mx/segundoinforme/ (consulta: 26 de febrero de 2015).
- INEE (2012a), *Leer ¿para qué? La competencia lectora desde PISA*, México, INEE.
- INEE (2012b), *Informe 2010-2011. La educación media superior en México*, México, INEE.
- “Ley General del Servicio Profesional Docente” (2013), *Diario Oficial de la Federación*, en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013 (consulta: 27 de febrero de 2015).
- MONTES de Oca y Silva, José (1959), *Historia del bachillerato nacional unitario. 1950-1955*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- OCDE (1997), *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México. Educación superior*, París, OCDE.
- OCDE (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century. Lessons from around the world*, París, OCDE.
- OCDE (2013a), *PISA 2012 Results*, París, OCDE.
- OCDE (2013b), *Policy Outlook 2013*, en: <http://www.oecd.org/edu/highlightsmexico.htm> (consulta: 26 de febrero de 2015).
- UAM (2012), *Informe de actividades de la UAM 2011*, México, UAM.
- ZORRILLA Alcalá, Juan Fidel (2007a), *Desarrollo de habilidades verbales y Matemáticas I*, México, AGO Editorial.
- ZORRILLA Alcalá, Juan Fidel (2007b), *Desarrollo de habilidades verbales y Matemáticas II*, México, AGO Editorial.
- ZORRILLA Alcalá, Juan Fidel (2010a), *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, México, UNAM-IISUE.
- ZORRILLA Alcalá, Juan Fidel (2010b), *El futuro del bachillerato en México y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa*, México, ANUIES.