



DESAÍOS DE LA GESTIÓN PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

Karla Ivonne Espinoza Fonseca
Instituto Politécnico Nacional

Área temática: Procesos de Formación.

Línea temática: Políticas y programas de formación: currículum, evaluación y tutoría.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.

Resumen:

Este trabajo tuvo como objetivo distinguir la relación de las prácticas educativas de los docentes con formación en posgrado en docencia o educación en contraste con docentes sin ese tipo de posgrado, y su relación con el logro educativo de los alumnos del primer año de bachillerato, con el propósito de identificar los aspectos que la gestión debe atender para el desarrollo de proyectos de formación docente de la EMS en el IPN para responder a las necesidades de la educación para la juventud en términos del logro educativo. Puesto que, los docentes de la EMS no están formados en la docencia y las vías para ello son los estudios de posgrado o las acciones que cada institución implementa. La investigación fue de tipo descriptiva y se empleó el método comparativo para la obtención de los resultados.

Algunas conclusiones señalan que la articulación de la formación docente requiere ubicarse en el marco de un programa institucional integrado y no como un conjunto de acciones aisladas, en el que la docencia y su relación con el aprendizaje de los alumnos ocupen un lugar preponderante en el IPN. Así, los proyectos institucionales para la EMS deben sujetarse a los objetivos de la educación para la juventud y no a políticas transitorias o a disposición de las autoridades a cargo. Finalmente, los proyectos de formación docente requieren estar adecuadamente estructurados sin que ésta continúe significando “una empresa distribuidora de saberes y de pequeñas seguridades comercializada como un producto llamado formación permanente” (Ferry, 1991).

Palabras clave: Educación media superior, Instituto Politécnico Nacional, formación docente.

Introducción

Los orígenes de las instituciones de educación media se cimientan a partir de la necesidad de crear una formación propedéutica de los futuros universitarios o como formadora de personas en un nivel intermedio para el sector público y privado (Tiramonti, 2011, págs. 21-22). Las transformaciones en la educación que consideraban a la juventud como un factor clave para el desarrollo económico de las sociedades comenzaron a gestarse desde la década de los años sesenta en Estados Unidos (Castañón, & Seco, 2000, pág. 81).

El Banco Mundial, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), entre otros, define la educación media como una etapa de desarrollo relevante en la que los jóvenes se enfrentan con decisiones que son cruciales para su vida, que les permiten el tránsito a la adultez.

Como parte de las estrategias de mejora y desarrollo de la población mexicana a partir del 2012 se decreta obligatorio el bachillerato. Mediante ello, se formaliza el compromiso de ofrecer oportunidades de acceso a la educación para los jóvenes estableciendo como meta de cobertura el 80% para el 2018 y del 100% en el 2021. No obstante la EMS es la que dentro del Sistema Educativo Nacional presenta el mayor índice de abandono, para el ciclo escolar 2013-2014 el 15.3% de los jóvenes inscritos abandonaron sus estudios. La tendencia muestra que es en el primer año de bachillerato en el que se presenta el porcentaje más alto con un 23.8% (INEE, 2016g citado en Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017, p.194). Considerando como principales causas, el factor económico, el institucional o escolar e individuales.

Dentro de las causas escolares los jóvenes perciben que los docentes no poseen los conocimientos de la materia que imparten o no cuentan con las habilidades necesarias para enseñar, por lo que, entre otras razones, repercute en su interés por continuar en la escuela.

Es por lo anterior, que organismos e instituciones tanto nacionales como internacionales consideran a los docentes como un elemento clave para la mejora de los sistemas educativos y entre otros aspectos, como un componente importante para la calidad de la educación.

El Instituto Politécnico Nacional (IPN) no está escindido de los cambios sociales y educativos que se suscitan para atender las demandas de la educación para la juventud. Por ello, en su Modelo Educativo (ME) plantea como reto construir una nueva cultura de trabajo académico que dinamice la docencia sobre la base con profesores con la formación idónea para el nivel que atienden, para mejorar la calidad de la educación en los niveles que ofrece, y preparar a los jóvenes para las demandas globales (Instituto Politécnico Nacional, 2004).

Por tanto, se plantea como cuestionamiento de este estudio ¿qué retos enfrenta la gestión para el desarrollo de proyectos para la formación docente de la EMS del IPN en relación con las prácticas educativas de los docentes para responder a las necesidades de la educación para la juventud en términos del logro educativo?

Este trabajo busca dar continuidad al estudio previo sobre *Estrategias de gestión educativa para la profesionalización de los docentes de la EMS en el IPN con base en los planteamientos de la UNESCO y la SEP. Propuesta de ejes de profesionalización* cuyo objetivo fue analizar la política institucional sobre la profesionalización docente de la EMS en el IPN. Éste permitió hacer el reconocimiento amplio sobre las políticas institucionales, así como lo que éstas integran en relación con la formación docente (Espinoza Fonseca, 2015, pág. 7).

Por consiguiente, toda vez que se han analizado variables como la infraestructura organizativa para la formación de profesores de la EMS en el IPN, el diseño de políticas institucionales con dicho fin, así como la estructura del personal docente; un aspecto no menos importante son los resultados de los procesos formativos de los alumnos durante su tránsito por la EMS, puesto que la formación que reciben los docentes debe reflejarse en la mejora del logro educativo de los estudiantes.

Por ello, este trabajo tuvo como objetivo identificar los retos que enfrenta la gestión para el desarrollo de proyectos de formación docente de bachillerato en el IPN que permitan, profesionalizar en la docencia al cuerpo académico, y que la educación esté dirigida en atender las demandas de la juventud en términos del logro educativo.

Desarrollo

1. La educación media superior en el marco internacional y nacional

El sistema educativo a nivel mundial se compone de la educación básica que abarca el nivel preescolar, primario, y secundario; un nivel intermedio que corresponde al bachillerato y el nivel superior o profesional que incluye el posgrado. El nivel básico es obligatorio; sin embargo, el bachillerato en muchos países no lo es, lo que propicia que el acceso sea restringido, selectivo y desigual (Tiramonti, 2011, pág. 98).

Es por lo anterior, que en la última década algunos países han incluido en su legislación la obligatoriedad del bachillerato con la intención de masificar la cobertura, preparándose así para incorporar a una población que tradicionalmente ha estado excluida (Tiramonti, 2011, pág. 106).

La educación media superior en México es el tipo educativo que comprende el nivel bachillerato general y tecnológico, así como la educación profesional técnica que no requiere bachillerato (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2011). Es el tipo educativo que de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP) concentra a los jóvenes con edades entre 15 y 17 años. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) y el movimiento Educación para Todos (EPT) señalan que es una población vulnerable por las pocas oportunidades que tiene para el acceso a la educación o la posibilidad de conseguir un empleo bien remunerado (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2007, pág. 45). Así mismo, es uno de los niveles educativos que registra los mayores índices de deserción y abandono, poca cobertura e inequidad tanto en cuestiones

de género como en aspectos de oportunidades para los jóvenes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016, pág. 98).

En México pese a la obligatoriedad del bachillerato, sigue siendo un nivel que presenta problemas significativos para la permanencia de los jóvenes en la EMS, ya que éstos perciben que la escuela no les está proporcionando las competencias necesarias para insertarse al campo laboral o continuar con los estudios superiores.

De acuerdo con Weiss (2013, p.11), al referirse a los jóvenes mexicanos en los diferentes contextos socioeconómicos que cursan el bachillerato o tienen la proyección de cursarlo, señala que “obtener el certificado cobra múltiples sentidos, desde poder ingresar a la educación superior u obtener un puesto de trabajo formal, hasta demostrarse a sí mismos y a la familia que sí pudieron realizar estudios en este nivel”. Sin embargo, el panorama de la EMS en México no es muy alentador; los jóvenes que logran ingresar abandonan en el primer año la escuela con pocas posibilidades de reincorporarse (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2016g citado en Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017, p.194).

2. La educación media superior en el Instituto Politécnico Nacional

Una institución que dentro de su oferta educativa considera la EMS es el Instituto Politécnico Nacional (IPN) que cuenta con 19 Unidades Académicas de nivel de bachillerato tecnológico, a su egreso los estudiantes cuentan con la certificación que acredita el término del bachillerato, y además con una carrera técnica en algunas de las áreas de conocimiento que oferta. Al término del bachillerato los egresados pueden continuar con sus estudios superiores o ingresar al campo laboral.

De acuerdo con el Informe de Autoevaluación del IPN para el ciclo 2015-2016 en lo correspondiente al bachillerato cuenta con 51 programas académicos en tres modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta (Instituto Politécnico Nacional, 2016, pág. 24 y 26).

Durante ese mismo ciclo, el IPN contó con una matrícula de 63,926 alumnos inscritos en su bachillerato. En lo que respecta al aprovechamiento escolar, se contabilizaron 36,551 alumnos aprobados; 23,970 reprobados y 4,074 abandonaron la escuela (IPN, 2015, p.63 y 64 e IPN, 2016, p.1). Considerándose como situación de riesgo la reprobación y como problemática frecuente la deserción escolar.

3. La formación docente en el Instituto Politécnico Nacional

El IPN como institución educativa debe estar inmersa en la realidad mundial para responder a las necesidades que enfrenta la juventud. El presente de esta población está mediado por múltiples factores que ofrecen otro tipo de alternativas más allá de la escuela y que en ocasiones son de mayor interés para los jóvenes puesto que aparentemente atienden a sus demandas.

Por ello, la EMS en el IPN requiere dar respuesta a las necesidades que la juventud presenta en la actualidad, para que eso suceda, debe atender las problemáticas centrales que median dichas instituciones, como lo son: los centros educativos, los directivos y sus docentes. Con relación a éstos últimos, el instituto ha hecho hincapié en la importancia de contar con cuerpos docentes que estén formados en la carrera docente y de manera permanente para atender a las demandas formativas de los jóvenes.

No obstante, los docentes de la EMS no están formados en la docencia algunas instituciones han promovido mediante la oferta de posgrados la profesionalización docente y recientemente la del docente de bachillerato. Asimismo, cada subsistema por medio de sus propios recursos ha implementado distintas acciones para formar a su personal docente sin que necesariamente lo logren (Zorrilla, 2015, págs. 205-206).

La relevancia de la formación docente en la EMS del IPN cobra sentido al considerar que ésta debe estar encaminada a mejorar la formación de los estudiantes para lograr una educación más justa y de calidad con el fin de acrecentar las posibilidades de mejorar su calidad de vida.

El IPN de acuerdo con su ME menciona que “la práctica docente de la planta académica del IPN es, en lo general, tradicional y centrada en la enseñanza”, por lo que se plantea como reto “el construir una nueva cultura del trabajo académico que dinamice la docencia y su relación con la investigación y la extensión sobre la base de profesores con la formación idónea para el nivel que atienden” (Instituto Politécnico Nacional, 2004, pág. 54). Así, reconoce el compromiso de formar de manera permanente al personal académico a fin de formar jóvenes competitivos, teniendo como base una planta docente formada de acuerdo con las funciones que desempeña.

Los propósitos de la formación docente que establece el IPN son: mejorar las prácticas de los docentes, disminuir la deserción y el rezago académico y, elevar la calidad de la educación. Los medios para lograrlo son mediante acciones de formación diseñadas tanto en las unidades académicas como por la Coordinación General de Formación e Innovación Educativa (CGFIE), que atienden a las políticas institucionales de formación o por medio de los posgrados que los docentes cursen.

4. Enfoque metodológico de la investigación

El tipo de investigación es descriptivo y documental puesto que se busca especificar las características y perfiles del fenómeno a analizar (Hernández Sampieri & Fernández, 2010).

Se considera como variable independiente los proyectos de formación docente para el bachillerato y como variable dependiente la educación para la juventud. Para el análisis de las variables de la presente investigación se empleó el método comparativo. Para conocer e identificar qué es lo que se quiere comparar y cómo se quiere comparar, como menciona Sartori (1984) se requiere hacer un análisis histórico, mediante el cual, se parte del principio del conocimiento de las cosas y de los fenómenos en su desarrollo, formación, en su nexo con las condiciones históricas que lo determinan (Carvajal, 2006, pág. 12).

Las técnicas e instrumentos empleados fueron el Cuestionario de valoración de las prácticas educativas de los docentes y el Examen diagnóstico sobre las habilidades genéricas al término del primer semestre de bachillerato. Definiendo como prácticas educativas a la actividad dinámica que debe incluir la intervención pedagógica antes, durante y después de los procesos interactivos en el aula, que comprende el análisis de la interactividad (despliegue de acciones antes, durante y después de la situación didáctica entre el docente, los alumnos y el contenido) y los mecanismos de influencia educativa (Zabala, 2002, Coll y Solé, 2002 citado en García Cabrero, Loredó, & Carranza, 2008).

Para el diseño del primer cuestionario sobre las prácticas educativas se tomó en consideración el estudio de García Cabrero, Loredó & Carranza (2008, pág. 6-II), mismo que se modificó de acuerdo con los objetivos planteados. El segundo instrumento permite realizar el diagnóstico de las habilidades básicas (comunicación y matemáticas) al término del primer año de bachillerato, con el propósito de tener un acercamiento general sobre el logro educativo de los estudiantes en dichas habilidades, mismo que fue proporcionado por el Dr. Juan Fidel Zorrilla Alcalá investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

La aplicación del instrumento se llevó a cabo en dos grupos de segundo semestre del CECyT 6 “Miguel Othón de Mendizábal”, uno del turno vespertino y otro del turno matutino, en dos unidades de aprendizaje diferentes Filosofía II y Expresión Oral y Escrita II (EOyE II), la elección de la primera unidad se consideró dado que es una asignatura que integra el pensamiento lógico matemático y verbal, la segunda unidad de aprendizaje se eligió dado que es una unidad directamente relacionada con la evaluación del logro educativo de los estudiantes en las habilidades genéricas de comunicación.

Las condiciones para la selección de los grupos fueron: 1) alumnos de segundo semestre, ya que es el primer año de bachillerato en el que se presenta el mayor índice de deserción y abandono escolar; 2) que de los 17 grupos de ambos turnos, únicamente tuvieran un docente con formación en posgrado en docencia o educación, es decir, que de las 9 unidades de aprendizaje que cursan y de los 11 docentes que tienen (contando los 2 laboratorios), solo un docente contara con posgrado; y 3) que al hacer la selección de los docentes, tuvieran concluido el posgrado y que éste fuera específicamente en docencia o educación.

De las condiciones anteriores, se tomó un grupo de cada turno. El docente con formación en posgrado en ambos grupos fue de la unidad de aprendizaje de Filosofía II y sin posgrado fue de la unidad de EOyE II.

5. Discusión

El comparar cómo se comprende la formación docente mediante las prácticas educativas entre ambos casos (docente con formación en posgrado y docente sin esa formación), permite analizar qué aspectos requiere considerar la gestión para el desarrollo de proyectos de formación docente situados desde su contexto, dado que, aunque cada plantel implementa sus acciones que tienen como finalidad formar a los docentes, como señala Zorrilla (2015, págs. 205-206) no necesariamente logran dicho fin.

De acuerdo con los resultados se observa que los posgrados estudiados por los docentes del estudio, en primer lugar no logran atender integralmente la formación de los docentes, se estructuran desde la perspectiva de lo que “debe ser la docencia” (Zorrilla J. , 2012, págs. 78-79). Así mismo, se enfocan en el conocimiento de la pedagogía general, no se aterriza en el pensamiento del contenido pedagógico de la asignatura (Shulman, 2005), por lo que posiblemente se centren principalmente en las prácticas docentes que en las prácticas educativas (De Lella, 1999). Del diagnóstico se desprende que la mayoría de los jóvenes no se están beneficiando de los propósitos de la EMS en términos de logro educativo, donde una causa es la escasa o nula formación que los docentes tienen. Finalmente, como menciona Ducoing (2000, pág. 127) el ser profesor o ser un buen profesor supone una ruta de profesionalización específica, así como de un perfil de habilidades que no proveen automáticamente una licenciatura o un posgrado.

Conclusiones

Los retos que enfrenta la gestión para los proyectos de formación docente comprenden como primer punto, que el IPN debe considerar que los posgrados en educación o docencia a los que está accediendo su personal docente no están atendiendo la formación en docencia ni están enfocados en formarlos específicamente para la EMS; comprendiendo la formación docente como un dispositivo organizacional con sus normas, modelos y lenguaje propio enfocados a los distintos niveles y modalidades de enseñanza que se desenvuelve en espacios áulicos en los que, por medio de las prácticas educativas se suscitan procesos intencionales y objetivos enmarcados en el contexto institucional, mediante los cuales se busca acrecentar las posibilidades de los sujetos para la construcción de conocimientos, habilidades y competencias que posibilitan la transformación social.

El propio Instituto se planteó como reto desde el 2004 en su ME “el construir una nueva cultura del trabajo académico que dinamice la docencia sobre la base de profesores con la formación idónea para el nivel que atienden” (Instituto Politécnico Nacional, 2004, pág. 54). Por lo tanto, requiere desarrollar proyectos adecuadamente organizados y estructurados que se enfoquen en atender la formación docente que requiere su personal académico y que tome en cuenta las necesidades formativas de los estudiantes acordes a cada nivel educativo.

Otro punto, es que las acciones que el IPN ha generado para atender las necesidades formativas de los docentes requieren estar aterrizadas en el contexto real en el que se desarrolla la docencia, en el que los resultados de la formación se evidencie a través de las prácticas educativas de los docentes; puesto que no necesariamente están cumpliendo el propósito de formar a los profesores en competencias docentes, dado que los resultados entre el docente sin formación y con formación en posgrado se asemejan significativamente, enfatizando que los docentes sin formación en posgrado han cursado acciones ofertadas por el IPN ya sea por medio de la CGFIE o del plantel.

Así mismo, el IPN requiere enfatizar y/o redireccionar los fines de la EMS en términos de la educación para la juventud, ya que, los resultados obtenidos sobre el diagnóstico de las habilidades genéricas de los alumnos arrojan datos que refuerzan las investigaciones que el INEE ha publicado respecto a la deficiencia del logro educativo de los alumnos y por ello la probabilidad de que éstos decidan abandonar la EMS en el primer de bachillerato. Por lo que, requiere, transitar de la educación centrada en la enseñanza a una educación que les permita a los jóvenes cuestionarse a sí mismos, transformar su entorno, autogestionar sus aprendizajes y significar su formación de la EMS, como lo señala en su modelo (IPN, 2004, pág. 55).

Finalmente, la perspectiva sobre la formación docente requiere transformarse de la visión de la formación como una necesidad, hacia la de la formación como un elemento inherente en los proyectos institucionales, mismos que deben trascender los intereses políticos de las instituciones y la duración de los directivos en curso. Y que la formación deje de ser abordada como “una empresa distribuidora de saberes etiquetados y de pequeñas seguridades” comercializada como un producto llamado “formación permanente” (Ferry, 1991, pág. 52).

Tabla 1: Dimensiones y subdimensiones para el análisis del instrumento

Símbolo	Dimensiones	Símbolo	Subdimensión
A	Pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza	AI	Conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura
		A2	Planeación de la clase
B	Interacción educativa dentro del aula	BI	Realización y consolidación de la situación didáctica
		B2	Mecanismos de interacción docente-alumnos que operan en la clase
C	Análisis sobre los resultados alcanzados	CI	Reconocimiento de los logros de aprendizaje
		C2	Transformaciones surgidas en los aprendices a partir de las acciones de enseñanza y de aprendizaje

Tabla 2: Porcentajes totales de las subdimensiones por grupo de docentes con formación y sin formación

Subdimensión	Grupo TM						Grupo TV					
	Con formación			Sin formación			Con formación			Sin formación		
	F %	O %	PF %	F %	O %	PF %	F %	O %	PF %	F %	O %	PF %
AI												
1	45	6	49	36	24	40	46	14	40	37	33	30
2	49	30	21	79	21	0	68	26	6	55	24	21
3	61	33	6	27	37	36	60	29	11	33	30	37
A2	88	10	2	70	22	8	80	15	5	62	25	13
BI	97	2	1	72	14	14	84	13	3	66	23	11
7	58	12	30	79	18	3	60	26	14	67	24	9
B2	81	8	10	55	18	27	81	11	8	67	21	13
CI	86	6	8	63	17	20	67	29	4	65	30	5
C2	85	11	4	53	21	26	76	21	3	64	27	9

Se emplean las letras F= frecuente, O= ocasional y PF= poco frecuente.

Tabla 3: Porcentajes de los Grupos Turno matutino y Turno vespertino en el diagnóstico de las habilidades genéricas

	Grupo TM		Grupo TV	
	Comunicación	Matemáticas	Comunicación	Matemáticas
Niveles	%	%	%	%
Deficiente	12.50	18.75	15	35
Insuficiente	68.75	50	67.5	45
Suficiente	18.75	15.62	15	20
Adecuado	0	15.62	2.5	0
Total	100	100	100	100

Referencias

- Carvajal, A. (2006). *Elementos de investigación social aplicada*. Cartagena: Escuela Latino Americana de Cooperación y Desarrollo.
- Castañón, R., & Seco, R. (2000). *La educación media superior en México: una invitación a la reflexión*. México: Limusa.
- Ducoin, P. (2000). Sobre la formación y la formación de profesores. En E. Matute, & R. Romo Beltrán, *Diversas perspectivas sobre la formación docente* (págs. 108-132). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Espinoza Fonseca, K. (2015). Estrategias de gestión educativa para la profesionalización de los docentes de Nivel Medio Superior del Instituto Politécnico Nacional con base en los planteamientos de la UNESCO y la SEP. Propuesta de ejes de profesionalización. *Tesina inédita de Especialidad*. Cd. de México, México.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Distrito Federal, México: Paidós.
- García Cabrero, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 2-13.
- Hernández Sampieri, R., & Fernández, C. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2011). *Informe 2010-2011. La educación media superior en México*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: INEE. Obtenido de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/PII/242/PII242.pdf>
- Instituto Politécnico Nacional. (2004). *Un Nuevo Modelo Educativo para el IPN*. Obtenido de IPN: <http://www.ipn.mx/servicios/Documents/Tramites-y-servicios/materialesReforma-IPN/Tomo-01-MaterialesReformaIPN.pdf>
- Instituto Politécnico Nacional. (2016). *Informe de Autoevaluación del periodo 2015 - 2016*. Secretaría de Gestión Estratégica. México: IPN. Obtenido de <http://www.gestionestrategica.ipn.mx/Evaluacion/Paginas/EstadisticaInst.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. UNESCO. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación para la ciudadanía mundial: Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. Francia: UNESCO.

- Rodríguez Gómez, D. (2009). *Modelos para la Creación y Gestión del Conocimiento*. Tesis Doctoral, Barcelona.
- Santillán, V., Vilorio, E., & Cordero, G. (2013). Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: universidades. En P. Ducoing, & B. Fortoul, *Procesos de Formación* (Vols. I, 2002-2011, págs. 261-308). México: ANUIES/COMIE.
- Sartori, G. (1984). *La política, lógica y método en las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar, límites y posibilidades de la escuela media*. Santa Fé, Argentina: FLACSO y Homo Sapiens.
- Villa Lever, L. (2012). Tres problemas prioritarios que urge resolver en la educación media superior. *Perfiles Educativos*, XXXIV(número especial), 170-175.
- Weiss, E. (2013). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.
- Zorrilla, J. (2012). Prioridades formativas para el bachillerato mexicano. *Perfiles Educativos*, XXXIV(Número especial), 70-84.
- Zorrilla, J. (2015). a construcción de alternativas de formación docente para el bachillerato y para la licenciatura en México. *Perfiles educativos [on line]*, 37(spe), 35-54. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37nspe/v37nspea4.pdf>
- Zorrilla, J. F. (2015). *El bachillerato mexicano un sistema académicamente precario: causas y consecuencias*. México: IISUE.