

# Reflexiones sobre la reforma curricular de la educación normal

---

César Augusto Cardeña Ojeda<sup>1</sup>

**Resumen.** En el ciclo escolar 2011–2012 inició en México la implementación del plan piloto de la reforma curricular de la educación normal. Esta reforma, que pretende actualizar y mejorar sustancialmente la formación de sus estudiantes y el actuar de sus docentes, reviste una denotada importancia para el Sistema Educativo Nacional, en tanto que los egresados de las escuelas normales atienden al primero y más extenso de sus niveles: la educación básica. Si en verdad se cree firmemente —conforme aseguran los discursos de todos los sectores del desarrollo social—, que la potencia de desarrollo de los pueblos se sustenta en su educación, esta actualización en los planes de estudio de las escuelas normales debe reconocerse como un punto toral en la conformación del proyecto educativo mexicano en los próximos años, ya que la primera formación de sus profesionales encargados de la educación básica —etapa fundamental en el trayecto escolar de los individuos—, se verá definida en gran medida por esta transformación integral por la que atraviesa. Conforme esto, el presente ensayo pretende hacer un análisis reflexivo de un aspecto fundamental implicado en esta reforma; la formación de un profesorado capaz de responder con suficiencia a las demandas y retos por atender en las escuelas normales mexicanas frente a su necesidad de reformarse, en su iniciado camino hacia la consolidación como instituciones de educación superior. **Palabras clave:** Reforma curricular, Educación normal, Educación Básica, Calidad Educativa.

**Abstract.** The 2011–2012 school period in Mexico saw the start of the pilot plan on curriculum reform in the institutions where basic education teachers are trained—the so-called “Normal” schools. This reform, that aims at improving the performance of Normal school teachers and the training of their students, is enormously important for national education, given that Normal school graduates will serve the very first and most extended school level—basic education. If it is truly understood—as is asserted from all quarters—that a country’s capacity for development rests on education, then this reform must be recognized as a fundamental component of Mexico’s educational plans during the following years. For the training of professionals in charge of basic education will be to a large extent defined by the changes brought about by the said reform. And so this paper tries to analyze the key aspect involved in the reform: the training of teachers to a higher standard that can respond to the demands and challenges Mexican Normal schools face in their development toward institutions of higher education. **Key words:** Curriculum Reform, Educative Policy, Normal School, Basic Education, Quality Assurance.

## Introducción

Conforme indica el último registro del Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN), en México operan a la fecha 450 escuelas normales, de las cuales 265 —

---

<sup>1</sup> Doctorante en Ciencias de la Educación en la Universidad Anáhuac Mayab. Subdirector Académico de la Escuela Normal de Ticul, Yucatán. Evaluador disciplinar de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Profesor investigador en el programa de maestría en Psicología y Orientación Vocacional de la Escuela Normal Superior “Antonio Betancourt Pérez”. Número de teléfono: 9971016760. Dirección de correo electrónico: <cesarcardenaojeda@gmail.com>.

que representan 58.9% del total— son de sostenimiento público, y las 185 restantes son de sostenimiento particular.

Todas estas instituciones cobran una gran importancia en el servicio educativo en nuestro país, en tanto que en ellas se provee la formación inicial a los futuros docentes que se encargarán de atender el nivel escolar más numeroso del Sistema Educativo Nacional (SEN): la educación básica.

Según la publicación “Panorama Educativo de México: Indicadores del Sistema Educativo Nacional” del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), este nivel educativo registró un volumen de 25.6 millones de estudiantes en el ciclo escolar 2009-2010, cifra que representó 75.3% de la matrícula total del sistema educativo escolarizado en ese periodo, frente a 11.9% que representó la educación media superior (con 4 millones de alumnos) y 8.4% de la educación superior, que registró 2.8 millones de estudiantes (INEE,2012).

Por supuesto, la importancia de la educación normal no se refiere llanamente a la cobertura de la abultada matrícula de estudiantes de educación básica que sus egresados deben atender, sino que también tiene que ver con la contribución que aporta la calidad de su servicio, a la calidad de vida de esa población específica a la que atiende, la cual implica (la calidad educativa) logros cualitativos como el desarrollo de la competencia cognitiva y la constitución moral de los educandos.(UNESCO, 2005)

Si el servicio que se ofrece a los alumnos del nivel básico es eficiente, a razón de ser impartido por profesores con una formación inicial sólida, y con una inclinación proactiva por la actualización constante, es de esperarse una mayor probabilidad de que todo el trayecto formativo por venir sea venturoso para esos estudiantes, y les conlleve competencias que se incrementarán a medida que la dificultad académica crezca en cada grado y nivel de escolaridad por el que logren avanzar.

Estudiosos de la educación superior en México ya desde los años setentas del siglo recién pasado declaraban la decisiva importancia de la función docente en la calidad educativa. Por ejemplo, Gómez (1973) postulaba la premisa de que el aprendizaje formal en las escuelas es una consecuencia de la enseñanza, y sobre tal principio configuró las características del Programa Nacional de Formación para Profesores que bajo su cargo desarrolló la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Esta premisa no deja de estar presente en la actualidad, si bien se ha ido matizando a modo de los cambios sociales que hacen evidente la multiplicidad de fuentes de formación que el entono ofrece a los individuos, es decir, a partir de reconocer que la educación es un evento multifactorial, lo que ha conllevado a hacer más discreto y tenue el foco de atención dedicado al profesor para centrarlo principalmente en el estudiante y el aprendizaje.

Aún así, la importancia estratégica del rol del profesor en la educación ha sido reconocido por personalidades como Morin (1999), quien ha enunciado los imperativos que recaen sobre la función de la educación moderna y los educadores contemporáneos, para jus-

tificar su existencia; en sus “Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro” recalca lo que se debe “enseñar” en las escuelas y la necesidad de que sea “enseñado” correctamente bajo una visión humanista y profesional.

En el “Reporte de Competitividad Global” 2012 del Foro Económico Mundial se señaló que en latinoamericana —con algunas excepciones, como en el caso de Chile y Brasil— no ha habido un desarrollo adecuado de la educación, y se aseguró que el camino requerido hacia una mejora sustancial en estos países, radica en invertir en la rigurosidad de la formación del profesorado y el perfeccionamiento de su desempeño, más que en otros indicadores de cuenta corriente, como la infraestructura de las escuelas o su equipamiento tecnológico, que resultan infértiles si no albergan o sustentan entornos docentes pertinentes (Foro Económico Mundial, 2012).

Más específicamente, Albarrán, Sánchez y Ortega (s. f.) refuerzan la necesidad de asegurar la calidad de la formación de los docentes ante la implementación de modelos educativos basados en competencias, como el que sustentan los planes de estudio de la educación normal establecidos por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y publicados en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2011), y exponen que las consecuencias de no capacitar a los docentes para transitar de una práctica actual, conocida, a otra diferente, aún cuando ésta pudiera no resultar lejana a lo que se ya conoce, pueden resultar en una práctica deficiente que no cumpla con las expectativas formativas que sustentan el cambio de los planes de estudio; precisamente, la resistencia de los docentes a las implementaciones son señaladas como un aspecto importante por atender, de inicio.

De ahí la importancia de asegurar una educación básica de calidad, provista por profesores normalistas pertinentemente capacitados para su tarea, en tanto que se ha identificado una correlación positiva entre la educación (cuando ésta atiende a esas actitudes cualitativas de orden valoral que se han mencionado como características de la educación de calidad), y el nivel de bienestar social del educado, como refiere por ejemplo el estudio que realizó Cubas en el 2009 en una amplia población mexicana, el cual tituló “Bienestar y Educación”, que fue merecedor de un premio de investigación por el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), y del que concluyó que la satisfacción de vida general de los niños participantes en su estudio fue mayor cuando se les ofreció una educación que atendía de manera eficiente, tanto a su desarrollo intelectual como el personal a través de docentes competentes y comprometidos con su labor (Cubas, 2009).

Por su parte, el discurso oficial reconoce a la educación básica como impulsora de mejora social en el acuerdo educativo número 592, por el que se establece la articulación de la educación básica, y que refrenda que “En ella [la educación básica] se sientan las bases de lo que los mexicanos buscamos entregar a nuestros hijos: no cualquier México, sino el mejor que esté a nuestro alcance” (SEP, 2011).

Esta aseveración refrenda la adición al artículo tercero constitucional decretada en 2002, por la que se estableció que la educación preescolar, primaria y secundaria conformarían la educación básica obligatoria, pretendiendo con esta ampliación de la educación obligatoria, proveer a los ciudadanos de mayores herramientas y oportunidades para mejorar su bienestar social (DOF, 2002).

Entonces es conducente que la transformación educativa pretendida en México se susente en principio en la atención acuciosa de la educación básica, en el reconocimiento manifiesto de su importancia en la estructura global del SEN. Sobre lo que esto implica, resulta también conducente tomar interés en la actualización y fortalecimiento profesional de los docentes de educación normal, quienes son precisamente quienes se encargan de conducir la formación de los futuros profesores de este importante nivel educativo y que actualmente enfrentan el reto de implementar una actualización a través de la Reforma Curricular 2011.

## Desarrollo

Sin embargo, mientras que a partir de 2004 se iniciaron diversas estrategias para inducir la operatividad de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) a los docentes y directivos de educación básica en servicio (iniciada en la educación preescolar, continuada en 2006 en la secundaria y en 2009 en la educación primaria), la actualización de los docentes en formación en las escuelas normales había quedado rezagada, como se denunció en la Décima Sesión Ordinaria de la Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos de la Cámara de Diputados en el 2012, en donde el entonces Subsecretario de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Dr. Rodolfo Tuirán, a través de exponer en su informe: “La Educación Superior en México: Avances, Rezagos y Retos”, reconoció que las escuelas normales se encontraban en un rezago educativo en cuanto a materia presupuestal, infraestructura, especialización y capacitación continua de su profesorado, pero a la vez expresó con claridad su desacuerdo en las pretensiones de clausurar este tipo de escuelas y en vez de ello, manifestó que se les debería apoyar sustancialmente para transformar “significativamente” el servicio que ofrecen. (Tuirán, 2012)

Se sabe que el último esfuerzo específico para organizar la función de estas escuelas fue la “IX Reunión del Grupo de Trabajo para Fortalecer el Papel de las Escuelas Normales en la Formación Inicial de los Docentes de Educación Básica”, realizada en 2010, cuando se presentó el “Programa de Transformación de las Escuelas Normales”, que pretendía consolidar a estas escuelas como instituciones de educación superior a través de su impacto en la formación de profesionales de la educación básica.

Este programa fue diseñado en torno a tres ámbitos generales de atención: las Escuelas Normales, las Escuelas Normales Rurales y las Unidades de la Universidad Pedagógica Na-

cional, y atendía a seis dimensiones específicas: Planeación; Fortalecimiento de la Infraestructura de las Escuelas Normales; Personal Académico; Reforma Integral de los Programas de la Educación Normal; Evaluación y Mejora Continua y Desempeño de los Estudiantes.

Sobre la dimensión: “Reforma Integral de los Programas de la Educación Normal”, cuyo tema provocó este documento, se estableció como característica definitoria su intención de constituirse (la Reforma) en una transformación acorde con los cambios de la educación básica, congruente con las competencias docentes para el siglo XXI, y respetuosa del marco legal establecido por las instancias de la SEP en México; es decir, que se pretendería asegurar una educación relevante y actual, capaz de formar ciudadanos preparados para el entorno global del siglo XXI.

Ante ello, se determinó que las mallas temáticas de los diferentes programas educativos que se ofrecían a través de las escuelas normales presentarían todas un evidente énfasis en los siguientes aspectos:

- Trayectos formativos psicopedagógicos.
- Competencias para la enseñanza y el aprendizaje.
- Lengua adicional y Tecnologías para la información y la Comunicación.
- Práctica profesional en condiciones reales de trabajo y
- Optativos.

Estos aspectos guardaban concordancia con las tendencias internacionales en educación, como por ejemplo; asistir a un modelo por competencias, en conformidad con lo enunciado en el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 1997), que en sus ámbitos más amplios, señalan el Uso de Herramientas, la Interacción Colaborativa y la Autonomía, como competencias clave o elementales sobre las que se sustenten competencias específicas deseables en los estudiantes.

Otro aspecto que es coherente con el marco teórico educativo internacional, son las prácticas profesionales en condiciones reales y los trayectos formativos basados en la psicopedagogía; éstos han sido reconocidos, por ejemplo, por David Perkins, quien junto con Howard Gardner, dirige el proyecto educativo “Zero” para la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, en los Estados Unidos de Norteamérica. Conforme explica este investigador -a través de una analogía del campo educativo como un símil de un juego de béisbol-, es ineludible acercar a los estudiantes a la práctica real de las competencias para las que se “entrenan”; este ejercicio garantiza una apropiación de logros que sobrepasan lo que se encuentra planificado desde las aulas, al ofrecer situaciones previstas e imprevistas que hay que enfrentar por igual, y es la conjunción de la psicología (del aprendizaje) y la pedagogía,

la que ofrece un sustento empírico para dirigir la planificación y la atención a las contingencias que la práctica real ofrece. (Perkins, 2010)

De manera que en la construcción de los trayectos formativos de los nuevos planes de estudio se pretendió otorgar a la educación normal una proyección pertinente y actualizada, que implicaba que los docentes que habrían de dirigir dichos trayectos, se encontraran aptos para ello, desde el punto de vista profesional.

Sin embargo, la atención al profesorado para asegurar su apropiación de la reforma no tuvo un plan de acción nacional oportuno, pues se interpuso en la implementación de la reforma un accidentado trayecto, en el que figuró la intervención del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), de la que se derivó la reestructuración de la malla curricular común a todos los programas de licenciatura, que de ser inicialmente definida a cinco años, fue acortada a cuatro años, con la consecuente reducción de sus espacios curriculares. (DOF, 2012)

Cuando finalmente, en el ciclo escolar 2011-2012, se llevó a cabo la implementación del plan piloto de la reforma curricular, el tiempo disponible para realizar estudios de necesidades del profesorado o la sola implementación de cursos encaminados a capacitarlos para atender las necesidades académicas de la reforma, era escaso.

Así, en ese periodo escolar las escuelas normales del país atendieron a 130,713 estudiantes en diversos programas de licenciatura; educación preescolar, primaria, secundaria, especial, física, y primaria y preescolar intercultural bilingüe.

De esta matrícula total, 36,560 estudiantes cursaron el primer grado profesional, y de éstos, 1,243; es decir, 3.4%, participó de la implementación de la puesta en marcha del plan piloto de la reforma curricular de la educación normal, que se dirigió únicamente a licenciaturas de educación primaria y preescolar. (DGESPE,2011)

Conforme a estas condiciones: poca representatividad de la presencia de los docentes de las escuelas normales en la consulta y construcción de los nuevos programas de estudio; un acortamiento de la malla curricular, sin que se difundiera por los medios oficiales de comunicación los argumentos que lo justificasen, un pilotaje carente de capacitación previa oportuna a los docentes de las escuelas normales, falta de materiales o fuentes de referencia para el trabajo de estudio en los cursos, y falta de concreción de algunos cursos, e incluso suscitándose en algunas entidades una puesta en marcha inicial del plan piloto en el mes de marzo, como ocurrió en el caso de las escuelas normales del estado de Yucatán, se considera que es urgente dirigir un empoderamiento estratégico y decidido a la reforma integral de la educación normal.

Concédase particular vigilancia a la capacitación de sus profesores; si bien son muchos los elementos que se requieren reforzar para implementar en las escuelas la reforma curricular, resulta de valor estratégico atender a la fuerza humana que la hará posible, en tanto se toman decisiones respecto de los recursos materiales, políticos, normativos y de otra especie que también se deben atender.

Actualmente no existe una normatividad expresa declarada en forma operativa que pueda aplicarse a esta necesidad, aun cuando la DGESEPE establece que su Misión consiste en:

Proponer y coordinar las políticas educativas de educación superior para las instituciones formadoras de docentes a fin de lograr óptimos niveles de calidad y cobertura, así como su integración a las necesidades de la educación básica del país. (DGESEPE, s/f.)

Si bien el artículo 21 del Reglamento Interior de la SEP, asigna a la DGESEPE diferentes atribuciones para el logro de su Misión, éstas resultan demasiado amplias y generales y no presentan un sustento operativo a través de políticas y un marco normativo que asegure su aplicación.

Por ejemplo, respecto de la reforma curricular por la que atraviesan las escuelas normales, los atributos segundo y cuarto asignados a esta dirección le establecen como funciones:

II. Proponer, en coordinación con la Subsecretaría de Educación Básica, las normas pedagógicas y los planes y programas de estudio para la educación superior que impartan las escuelas normales;

IV. Mantener la articulación y congruencia entre los contenidos, planes y programas de la educación básica nacional con los programas de educación normal y los de actualización y capacitación en la misma, conjuntamente con la Subsecretaría de Educación Básica y las demás unidades administrativas competentes de la Secretaría. (SEP, 2005).

Sin embargo, se observó que la propuesta, capacitación e implementación de la reforma curricular de ambos niveles educativos se dio de manera aislada y asincrónica.

En total, son 16 las atribuciones concedidas a la educación normal, que se dirigen a asegurar la calidad de todas sus áreas sustantivas de acción, a través de la vinculación con la educación básica, la profesionalización docente y la evaluación constante y permanente de sus programas educativos, lo cual difícilmente se logrará si no se concretan políticas y estrategias específicas emanadas del propio subsistema de escuelas formadoras de docentes.

Más aún, si no se diseñan éstas de manera oportuna y con la participación de los sujetos involucrados directamente con el ejercicio de la labor magisterial; desde docentes, hasta directivos e incluso los mismos estudiantes y egresados de las escuelas.

Es por ello que cobra significado invertir esfuerzos para el aseguramiento de la calidad profesional de los docentes de las escuelas normales. Sobre algunas consideraciones relacionadas al profesorado normalista, se trata a continuación:

En un primer sentido, la Reforma de la Educación Normal requiere que la capacidad académica de las escuelas normales, entendida esta capacidad como la suficiencia de personal y tiempos de dedicación para desarrollar sus funciones. si bien en algunos centros de trabajo existen condiciones adecuadas respecto de la suficiencia del personal para atender las diferentes actividades de sus instituciones, también existen escuelas en las cuales no ha habido incremento en su capacidad académica durante varios años, pero sí en su matrícula

y demanda de funciones, lo cual origina verdaderas problemáticas que amenazan con provocar un agotamiento o simulación laboral en los profesores saturados de actividades.

En el ciclo escolar 2011–2012 laboraron en las escuelas normales del país 10,685 profesores, de los cuales 7,468 (69.8% del total) contaron con contrataciones de base, y 3,217 (30 % restante) tuvieron una contratación diferente (interinatos, contrataciones periódicas, voluntariados, etc.). Véase anexo 1.

Respecto del tiempo de dedicación de los docentes, se presentó una marcada desproporción en la cantidad de Personal con Tiempo Completo entre entidades, de tal forma que se presentaron variaciones de 15 a 70 %, las cuales podrían ampliarse al realizar un análisis de la variabilidad entre escuelas de esas mismas entidades.

En términos generales, la distribución del personal de las escuelas, por su tiempo de dedicación fue como se muestra en la Figura 1.

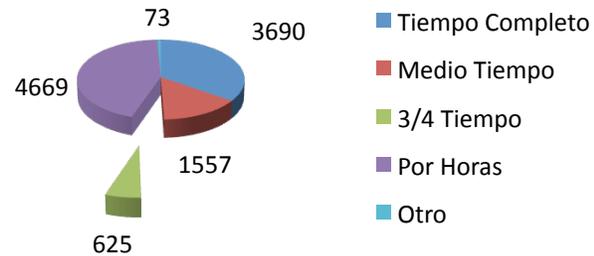
Como se puede observar, la capacidad académica de las normales requiere de ser robustecida a través del incremento planificado de personal de tiempo completo y medio tiempo.

Mientras esto ocurre, se cubren las necesidades urgentes de personal en las escuelas a través de la contratación temporal; sobre esto, la contratación y a futuro, incorporación de personal a los centros de trabajo, se debe garantizar la contratación de personal que posea desde el inicio de su servicio, las competencias profesionales suficientes para desempeñarse eficientemente en la docencia y las demás funciones sustantivas de la educación normal (investigación, difusión, tutoría), con lo cual se evite la necesidad de invertir tiempo y recursos en dicha capacitación, que se saben escasos, y se aletargue la posible contribución al desarrollo institucional, del personal recién incorporado ya sea de forma interina o definitiva.

Por otra parte, es necesario considerar la creación de mecanismos que incentiven el desempeño, especialización y actualización permanente y constante de los docentes ya insertos en las escuelas normales.

A la fecha, aún no se ha podido aplicar el Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico (RIPPPA). Los argumentos para ello son tanto diversos como numerosos, pero finalmente, impiden que el servicio profesional normalista se vea asegurado por este conducto normativo; es por ello que es necesario que se aseguren condiciones por las cuales los planes de estudio de la reforma curricular sean conducidos por los mejores profesionales posibles a la vez que a estos profesionales se les ofrece la posibilidad

Figura 1. Personal por tiempo de dedicación en las escuelas normales; ciclo escolar 2011–2012 (DGESPE, 2011)



de ser retribuidos con suficiencia por su desempeño, a fin de garantizarles una vida digna. (DGESPE, s. f. a)

Si bien proyectos estratégicos como el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) desde 2005, y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) desde 2008, han incrementado la posibilidad de los docentes y directivos de las escuelas normales para acceder a programas de actualización y especialización de calidad, aún es importante la proporción de profesionales de la educación que requieren de ser habilitados para sus funciones, sobre todo ante las demandas de la reforma curricular.

Tómese en cuenta también que en los registros estadísticos al respecto de la profesionalización de los docentes de las escuelas normales, no se considera que algunos grados académicos o cursos de actualización, capacitación o certificación, fueron obtenidos a través de programas que no cuentan con algún tipo de reconocimiento a su calidad, lo que pudiera representar una inversión académica que no necesariamente signifique un mejor desempeño de funciones en quien la posea.

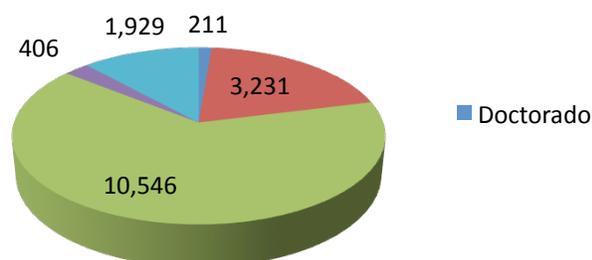
Durante el ciclo escolar 2011–2012, la habilitación de los docentes presentó la condición que se muestra en la Figura 2.

Como se puede observar, la mayor parte de los docentes de las escuelas normales (64.7 % del total) cuenta solamente con el grado de licenciatura, en cambio, resulta considerable la proporción de docentes en servicio que cuenta con una preparación menor a la licenciatura: 11.8 %

Si bien se reconoce que la formación académica no asegura un desempeño comprometido, eficaz o ético, siendo la profesionalización un criterio de calidad exigido en las instituciones de educación superior, conviene prestar atención particular a este rubro de oportunidad en las escuelas normales.

Considérese que el mismo documento base de la reforma curricular advierte que “Difícilmente podríamos hablar de mejora de la educación sin atender el desarrollo profesional de los maestros” (p. 8). (SEP, 2011 a)

Figura 2. Personal por tiempo de dedicación en las escuelas normales; ciclo escolar 2011–2012 (DGESPE, 2011)



Cierre

La importancia que reviste la reforma curricular en las escuelas normales para la conformación de un subsistema que contribuya pertinentemente al logro de un Sistema Educativo Nacional democrático, inclusivo y eficiente, demanda que se establezcan estrategias bien definidas y sustentadas por las instancias oficiales de la Subsecretaría de Educación Superior a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, para apoyar la adecuada conducción de todos los planes y programas reformados de las diversas licenciaturas que la educación normal ofrecerá en próximos ciclos escolares, sobre todo, ante ciertas particularidades que éstos presentan, como por ejemplo, su sustento en un modelo por competencias y el énfasis dispuesto en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la educación, así como las competencias para realizar investigación educativa como una estrategia de reforzamiento y complementaria para la docencia regular.

Sin un apoyo energético y estratégico de las instancias oficiales a las necesidades y retos que plantea la educación normal frente la implementación de su actual transformación, se correrá el riesgo de que este histórico evento sea enfrentado sin convicción ni empeño por parte de los docentes y alumnos en las escuelas formadoras de docentes.

Como advierte Darling-Hammond (2002), “La práctica de exhortar a los centros para que cambien, es algo que jamás ha conseguido que la enseñanza llegue a ser diferente y mejor, tras muchas décadas de esfuerzos empeñados en establecer marcos curriculares y reformas”, y es por ello que en añadido a la indicación precisa de atender a la reforma, se requiere de dotar a los centros escolares de las condiciones propicias para apropiarse de los retos de la reforma.

Por ello es fundamental añadir al tradicional empeño y vocación normalista, un respaldo institucional significativo, para apoyar su transición hacia la educación superior de calidad que de ella se espera.

#### Referencias

- Albarrán, Sánchez y Ortega. (s. f.) Importancia del Docente en la Implementación de los Modelos Educativos Basados en Competencias. Recuperado el 18 de diciembre de 2012 de [http://www.anfeca.unam.mx/doctos/convocatorias/1coloquio\\_zona7/27%20importancia%20del%20docente%20mbc.pdf](http://www.anfeca.unam.mx/doctos/convocatorias/1coloquio_zona7/27%20importancia%20del%20docente%20mbc.pdf)
- Cubas, P. (2009). Bienestar y Educación. Una Investigación Sobre la Educación Basada en Valores. Publicaciones UNICEF.
- Darling-Hammond, L. (2002). El Derecho de Aprender: Crear Buenas Escuelas para Todos. México. Ariel/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), p. 278.
- DGESPE. Reforma Curricular. Recuperado el 26 de noviembre de 2012 de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular)
- DOF. (2002). Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3o., en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política

- de los Estados Unidos Mexicanos, recuperado el 8 de julio de 2012 de <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/NORMATIVIDAD/decreto/decreto.HTM>
- DOF. (2011). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Recuperado el 11 de diciembre de 2012 de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012)
- DGESPE. (s. f.) Misión de la DGESPE, recuperada el 2 de julio de 2011 de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/acerca\\_de](http://www.dgespe.sep.gob.mx/acerca_de)
- DGESPE. (s. f. a.) Subcomisión Técnica del Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico (RIPPPA), recuperado el 7 de julio de 2012 de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/gt-en/ripppa>
- DGESPE. (2009). Estadísticas de la Educación Normal: Ciclo escolar 2009–2010, obtenidas del SIBEN 4.0, Captura de noviembre 2009, Recuperado el 9 de julio de 2012 de [http://www.siben.sep.gob.mx/files/estadistica2010/Estadisticas\\_0910.pdf](http://www.siben.sep.gob.mx/files/estadistica2010/Estadisticas_0910.pdf)
- DGESPE. (2010). Estadísticas de la Educación Normal: Ciclo escolar 2010–2011, obtenidas del SIBEN 5.0, Captura de noviembre 2010, Recuperado el 9 de julio de 2012 de [http://www.siben.sep.gob.mx/files/estadistica2011/Estadisticas\\_1011.pdf](http://www.siben.sep.gob.mx/files/estadistica2011/Estadisticas_1011.pdf)
- DGESPE. (2011). Estadísticas de la Educación Normal: Ciclo escolar 2011–2012, obtenidas del SIBEN 6.0, Captura de noviembre 2011, recuperado el 9 de julio de 2012 de [http://www.siben.sep.gob.mx/files/estadistica2012/Estadisticas\\_1112.pdf](http://www.siben.sep.gob.mx/files/estadistica2012/Estadisticas_1112.pdf)
- Foro Económico Mundial. (2012). Reporte de Competitividad Global 2012 – 2013. Recuperado el 18 de diciembre de 2012 de <http://www.weforum.org/reports>
- Gómez, C. (1973). El Mejoramiento de la Educación de Profesores. Recuperado el 20 de diciembre de 2012 de [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res009/txt1.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res009/txt1.htm)
- INEE. (2010). Estructura y Dimensión del Sistema Educativo Nacional, recuperado el 9 de julio de 2012 de [http://www.inee.edu.mx/tei/file//usr/local/tei/repositorio/contenido/2010/PanoramaEducativoDeMexico/EstructuraYDimension/Ciclo2009-2010/2010\\_Ciclo2009-2010\\_\\_vinculo.pdf](http://www.inee.edu.mx/tei/file//usr/local/tei/repositorio/contenido/2010/PanoramaEducativoDeMexico/EstructuraYDimension/Ciclo2009-2010/2010_Ciclo2009-2010__vinculo.pdf)
- Morin, E. (1999). Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro.
- OCDE. 1997. La Definición y Selección de Competencias Clave. Informe Ejecutivo. Publicaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Perkins, D. (2010). El aprendizaje pleno : principios de la enseñanza para transformar la educación. Argentina. Paidós.
- SEP. (2005). Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública. México. Subsecretaría de Educación Superior. México. 2010. Transformación de las escuelas normales.
- SEP. (2011). Acuerdo Número 592 por el que se Establece la Articulación de la Educación Básica.
- SEP. (2011 a). Documento base de la Reforma Curricular en la Educación Normal, recuperado el 6 de julio de 2011 de <http://ed.dgespe.sep.gob.mx/consultarc/file.php/1/documento.base.31.julio.2011.pdf>

Tuirán, R. (2012). La Educación Superior en México; Avances, rezagos y Retos. Informe del Subsecretario de Educación Superior en la Cámara de Diputados 2012, recuperado el 15 de diciembre de 2012 de [http://www3.diputados.gob.mx/camara/005\\_comunicacion/a\\_boletines/2008\\_2008/010\\_octubre/12\\_12/3154\\_desaparecer\\_las\\_normales\\_publicas\\_improcedente\\_subsecretario\\_de\\_educacion\\_superior\\_ante\\_diputados\\_favor\\_de\\_utilizar\\_de\\_domingo\\_para\\_lunes](http://www3.diputados.gob.mx/camara/005_comunicacion/a_boletines/2008_2008/010_octubre/12_12/3154_desaparecer_las_normales_publicas_improcedente_subsecretario_de_educacion_superior_ante_diputados_favor_de_utilizar_de_domingo_para_lunes)

UNESCO. (2005). Educación para Todos. El imperativo de la Calidad. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo.

**Anexo 1**

Personal por forma de contratación en las escuelas normales, ciclo escolar 2011-2012

Es necesario señalar que los resultados de cada una de estas pruebas no son comparables entre sí, ya que se distinguen entre ellas tanto en sus propósitos de evaluación como en su extensión. Por un lado, la prueba PISA es un estudio periódico y comparativo aplicado en todo el país a estudiantes de 15 años que están por concluir con su educación obligatoria o que ya la concluyeron, e indaga sobre “la capacidad de extrapolar lo que se ha aprendido a lo largo de la vida y su aplicación en situaciones del mundo real” (Díaz y Flores, 2010, p.14).

En el caso de Excale, ésta es una evaluación de tipo muestral que en secundaria se aplica únicamente en el tercer grado. Es una prueba de aprendizaje que evalúa los contenidos curriculares enfatizados en los planes y programas de estudio nacionales, así como en los libros

de texto y en otros materiales educativos (INEE, 2009). Finalmente, ENLACE es una prueba objetiva y estandarizada, de aplicación masiva y controlada que actualmente se aplica en los tres grados de secundaria y

Entidad	Tiempo Completo	Medio Tiempo	3/4 de Tiempo	Por horas	Otro	Total
Aguascalientes	92	90	5	122	1	310
Baja California	93	56	17	197		363
Baja California Sur	63	18	2	105		188
Campeche	26	21	3	116	1	167
Chiapas	60	45	25	205	8	343
Chihuahua	98	8	6	97	1	210
Coahuila	73	112	85	495	9	774
Colima	35	59	6	63		163
Distrito Federal	482	111	42	255	1	891
Durango	107	30	12	17		166
Guanajuato	85	30	19	164		298
Guerrero	180	71	38	34	8	331
Hidalgo	73	68	12	68		221
Jalisco	127	101	40	320	8	596
México	762	45	13	827		1647
Michoacán	77	7	5	6		95
Morelos	22	10	1	3		36
Nayarit	22	16		61		99
Nuevo León	115	62	45	220		442
Oaxaca	100	41	20	50		211
Puebla	228	96	41	234	2	601
Querétaro	30	27	24	107		188
Quintana Roo	43	12	13			68
San Luis Potosí	89	33	21	147		290
Sinaloa	62	34	9	78	20	203
Sonora	56	28	6	113		203
Tabasco	58	44	11	68		181
Tamaulipas	117	60	16	113	4	310
Tlaxcala	30	17	7	24		78
Veracruz	128	173	67	238	8	614
Yucatán	27	29	13	103	1	173
Zacatecas	130	3	1	19	1	154
<b>Total</b>	<b>3690</b>	<b>1557</b>	<b>625</b>	<b>4669</b>	<b>73</b>	<b>10614</b>

**Fuente:** Estadísticas de la Educación Normal: Ciclo escolar 2011–2012, obtenidas del SIBEN 6.0, Captura de noviembre 2011.

en el último grado de la educación media superior; evalúa el resultado del trabajo escolar contenido en los planes y programas oficiales (SEP, 2012a).

En cuanto a los resultados, en la sección de matemáticas de la prueba PISA 2006, México obtuvo el lugar número cuarenta y ocho entre los cincuenta y siete países que participaron en esa ocasión (Díaz, Flores y Martínez, 2007); para el año 2009, México se ubicó en la posición número cincuenta y uno de entre los sesenta y cinco países participantes (Díaz *et al.*, 2010).

Los resultados nacionales de tercero de secundaria en la prueba EXCALE 2005 y 2008, reportan que más de 50% de los examinados obtuvieron niveles de desempeño básico y por debajo del básico (INEE, 2006; 2009).

Continuando en el plano nacional, la prueba ENLACE, en sus aplicaciones a tercero de secundaria del 2006 al 2009, reportó que más de 90% de los alumnos participantes obtuvieron niveles de aprovechamiento entre insuficiente y elemental. Los alumnos de primero y segundo de secundaria evaluados por primera vez en la prueba de 2009, obtuvieron resultados semejantes al histórico de tercero de secundaria. Cabe señalar que cuando se comparan los resultados de 2006 y 2009 del tercer grado de secundaria, los porcentajes dados por ENLACE señalan un decremento de 5.88 puntos porcentuales en cuanto a alumnos ubicados en los niveles de insuficiente y elemental (SEP, 2007c; 2010a).

Para el año 2010, el porcentaje de alumnos ubicados en los niveles de insuficiente y elemental, en la misma prueba ENLACE, es de 87.3, mientras que en los siguientes dos años el porcentaje en estos mismos dos niveles sigue mostrando un decremento, de tal forma que en 2012 el porcentaje es de 79.7 (SEP, 2012a).

En el caso de ENLACE en la educación media superior (último grado de bachillerato), el mayor porcentaje de alumnos que contestaron la prueba se ubica también en los niveles de insuficiente y elemental. Como se puede observar en el informe de la SEP (2012b), el porcentaje de dichos alumnos en los años 2008 y 2009 es por arriba de 80%; en 2010 y 2011, este mismo porcentaje desciende pero se mantiene por arriba de 70%, ya en 2012 el porcentaje en los mismos dos niveles es de 69.2%. Se puede observar que, a semejanza de los resultados de esta misma prueba en secundaria, el decremento en los porcentajes continúa, pero aun así (tanto para la secundaria como el bachillerato) los resultados se mantienen por arriba de 50% en los mencionados niveles de insuficiente y elemental.

Téngase presente que los resultados de las pruebas aquí descritas (PISA, EXCALE y ENLACE), no son comparables entre sí (como ya se mencionaba con anterioridad) dados los propósitos y extensión de cada una de ellas. En este entendido, la realidad de Baja California no es muy distante a la del contexto nacional, los resultados de matemáticas de la prueba PISA 2006 muestran que más de 50% de los alumnos que la presentaron se ubicaron ya sea en el nivel 1 o por debajo de éste; aun así, los resultados de la Entidad se posicionaron arriba de la media nacional (Díaz *et al.*, 2007). Para el año 2009, en la misma prueba PISA, más de 50% de los alumnos que participaron se ubicaron en el nivel 1 o por debajo de él, pero en esta ocasión la media Estatal se posicionó por debajo de la media nacional (Díaz *et al.*, 2010).

Ahora bien, en los resultados de matemáticas de la prueba EXCALE de los años 2005 y 2008, la mayoría (81.3% y 83% respectivamente) de los estudiantes bajacalifornianos de tercero de secundaria que participaron, se ubicaron en los niveles 'por debajo del básico' y 'básico' de dicha prueba (SEP, 2010a; INEE; 2006; 2009).

En el caso de la prueba ENLACE en secundarias de la Entidad, el comportamiento es semejante a los resultados nacionales, en el sentido de que se puede apreciar un decremento en el porcentaje de alumnos ubicados en los niveles de insuficiente y elemental; en el periodo de 2006 a 2009 dicho decremento es de 4.9 puntos porcentuales, aunque todavía más de 90% de los alumnos se ubicaron en los dos niveles mencionados. Esta tendencia continúa en los tres años siguientes, de 2010 a 2012, donde la cantidad de alumnos ubicados en los dos primeros niveles de aprovechamiento disminuyó 5.7 puntos porcentuales, no obstante, más de 85% de ellos siguen ubicados en esos niveles dos niveles (SEP, 2007b; 2007c; 2010a; 2012a).

En la misma prueba ENLACE, pero en su aplicación en la educación media superior (último grado de bachillerato) de Baja California, los resultados de matemáticas mantienen la semejanza al comportamiento nacional de este grado, ya que el avance histórico de 2008 a 2012 muestra una disminución de 19.1 puntos porcentuales en la cantidad de alumnos ubicados en los niveles de insuficiente y elemental, así, se puede observar que el porcentaje disminuye de 81.4 en 2008 a 62.3 en 2012 (SEP, 2010b; 2012b).

Indagar algunas posibles causas de los resultados mencionados en los dos niveles educativos (secundaria y bachillerato), resulta por demás extenso para una única investigación, por ello el presente trabajo se enfocó en escuelas secundarias que estuvieran ubicadas en el área de Mexicali. Con este antecedente, se consultaron las bases de datos de ENLACE 2006, 2009 y 2012 (SEP, 2012c) generados en dicha ciudad, observándose que en el año 2006, 88.29% de los estudiantes que contestaron la prueba de matemáticas se ubicaron en los niveles de insuficiente y elemental, para 2009, 86.23% y en 2012, 85.53%. Aunque estos resultados reflejan también una tendencia en la disminución del porcentaje de alumnos ubicados en los dos niveles más bajos, nótese que la diferencia de puntos porcentuales es más pequeña con respecto al mismo comportamiento estatal y nacional y aun así está por encima de 85%.

Ahora bien, la intención de mejorar la educación se encuentra oficialmente plasmada en la Reforma Educativa de la Educación Secundaria 2006,<sup>2</sup> con el diseño de competencias en las que se describen conocimientos y habilidades, donde se hace referencia a ciertas actividades en que se utilizan recursos tecnológicos y en el que se concibe que los aportes de los programas de matemáticas “apuntan a mejorar la calidad del proceso didáctico o proceso de estudio en el que..., intervienen el profesor, los alumnos y el conocimiento matemático” (SEP, 2006b, p. 26).

Si además se toma en cuenta la existencia y la posibilidad de acceso a múltiples recursos de materiales tangibles y digitales, si continúan los programas de actualización para docentes en servicio (aunque la efectividad de estos programas ha sido seriamente cuestionada) con el correspondiente programa de estímulos, queda entonces dirigir la mirada al interior del aula para indagar sobre los actividades que allí suceden y así obtener una mejor comprensión del acontecer diario en la enseñanza aprendizaje de las matemáticas con el fin de generar conocimiento acerca de lo que allí ocurre y realizar propuestas que lleven a su mejora.

**Artículo recibido:** 7 de julio de 2012

**Dictaminado:** 28 de noviembre de 2012

**Correcciones:** 22 de enero de 2013

**Aceptado:** 23 de enero de 2013

---

<sup>2</sup> Se hace referencia a la reforma educativa del año 2006 porque es el marco en el que trabajaron los docentes observados, en el tiempo en que se desarrolló la fase de registro de actividades de la presente investigación.